

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE 24

2019 日本語教育シンポジウム

第 23 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

The Proceedings of
the 23rd Japanese Language Symposium in Europe
29-31 August, 2019

2019

ヨーロッパ日本語教師会

Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. (AJE)

本シンポジウム開催にあたり、以下の機関より多大なる

ご支援を賜りました。

心より感謝申し上げます。

Our heartfelt gratitude to the following organization

ベオグラード大学

University of Belgrade

在セルビア日本大使館

Embassy of Japan in Serbia

後援

国際交流基金

The Japan Foundation



JAPANFOUNDATION

国際交流基金

目次/Contents

はじめに／Forewords.....	1
スケジュール／General Schedule	2
セッションプログラム／Session Program.....	6
ポスターセッションプログラム／Poster Session Program.....	18

《基調講演》 Keynote Lectures

グローバル化がローカルな 日本語教育に与える影響について.....	20
真嶋潤子	
Globalization and its impact on local Japanese language education	32
Junko MAJIMA	
多様化する多様性と日本語教育.....	33
岩崎典子	
Diversifying diversity and Japanese language education	48
Noriko IWASAKI	
Japan in Today's World: Some Aspects of Language and Culture Teaching	49
Ljiljana MARKOVIC	
現代世界における日本ー 言語・文化教育について.....	57
リリャナ・マルコヴィッチ	

《パネル発表》 Panels

グローバルな日本語教育実践を構想する — 「移動とことば」の視点から考える—.....	58
川上郁雄、三宅和子、本間祥子	
Designing Japanese Language Practices in Glocal Contexts: from the Viewpoint of Mobility and Language.....	86
Ikuo KAWAKAMI, Kazuko MIYAKE, Shoko HOMMA	
国を超えたヨーロッパにおける日本語教師会の活動の可能性.....	88
鈴木裕子、櫻井直子、高橋希実、近藤裕美子、三輪聖	
The Prospect of Transnational Activities by Associations of Japanese Language Teachers in Europe	121
Yuko SUZUKI, Naoko SAKURAI, Nozomi TAKAHASHI, Yumiko KONDO, Sei MIWA	
現在、そして、未来の「ことば」の教育 — ロボット・AI・自律的独学環境と対話 — ...	124
佐藤慎司、川本健二、若井誠二、守時なぎさ	

Language Education Now and in the Future. Robot, AI, Self-Directed Learning and Dialogue	159
Shinji SATO, Kenji KAWAMOTO, Seiji WAKAI, Nagisa MORITOKI	
場の考察から捉える日本語教育 ―活動と参加者とリソースの相互作用―	162
嶋津百代、大平幸、八木真奈美	
Japanese Language Education from the Perspective of “Ba”: Interactions between Activities, Participants and Resources.....	183
Momoyo SHIMAZU, Saki OHIRA, Manami YAGI	
ヨーロッパの日本語学習者の読解における辞書使用の問題点とその指導.....	185
野田尚史、村田裕美子、中島晶子、白石実	
Use of Dictionaries by Learners of Japanese in Europe: Difficulties and Suggestions for Effective Use	203
Hisashi NODA, Yumiko MURATA, Akiko NAKAJIMA, Minoru SHIRAISHI	
OJAE で測る日本語コミュニケーション能力 ―日本語対話・協働・自己啓発の道―	204
萩原幸司、梅津由美子、酒井康子、高木三知子、山田ボヒネック頼子	
OJAE: Oral Japanese Assessment Europe. A Way of Dialog, Collaboration, and Self-Development	238
Koji HAGIHARA, Yumiko UMETSU, Yasuko SAKAI, Michiko TAKAGI, Yoriko YAMADA-BOCHYNEK	
Is a ‘zero’ always a ‘zero’? From ‘blank-learners’ to ‘maieutic teachers’	239
Marcella MARIOTTI, Hideo HOSOKAWA, Noriko ICHISHIMA	
「ゼロ」は常に「ゼロ」なのか? 「ブランク学習者」から「助産婦教師」へ.....	268
マルチェッラ・マリオッティ、細川英雄、市嶋典子	
演劇的手法を活用した「参加し、表現する学び」―欧州の教師研修、継承語教育、高等教育、 成人教育の現場への展開―.....	269
藤光由子、根元フォンテーヌ佐和子、西澤芳織、時本美穂、植原久美子	
Participatory approaches and drama for learning in practice: Navigating the European context....	306
Yuko FUJIMITSU, Sawako NEMOTO-FONTAINE, Kaori NISHIZAWA, Miho TOKIMOTO, Kumiko UEHARA-ZOELLER	

《口頭発表》 Oral Presentations

口頭能力と自己評価の関連性について.....	310
李在鎬、伊東祐郎、鎌田修、嶋田和子、坂本正、六川雅彦、由井紀久子	
Relationship between Oral Proficiency and Self-assessment	318

Jaeho LEE, Sukero ITO, Osamu KAMADA, Tadashi SAKAMOTO, Kazuko SHIMADA,
Masahiko MUTSUKAWA, Kikuko YUI

双方向の辞書引きを可能にする読解学習支援システムの開発と評価..... 319

川村よし子

Development and Assessment of a Bilingual Dictionary Tool..... 328

Yoshiko KAWAMURA

ラトビア人日本語学習者の漢字学習ストラテジーの現状と問題点 —ラトビア大学にお
ける調査から—..... 329

大橋幸博

Current status and Issues of Kanji Learning Strategies used by Latvian Learners of Japanese at
University of Latvia 339

Yukihiro OHASHI

Analysis of outcomes from cultural exchange sessions of COIL between Portuguese learners of the
Japanese language and native Japanese speakers: Learners of Japanese supported by facilitators in
group/pair meetings..... 340

Kumiko NAKANISHI, Satomi TSUJII

ポルトガル語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者の COIL の交流の効果—グルー
プ交流・ペア交流における学習者とファシリテーター—..... 348

中西久実子、辻井さとみ

「する」ことから「作り出す」協働への意識の転換—マレーシアにおける「教師の学び合
いの場」を構築する実践から—..... 349

木村かおり

Rethinking a Concept of “Teacher Collaboration” from “Doing” to “Making”. A Case Study of
Japanese Language Teachers’ Community in Malaysia 361

Kaori KIMURA

CLIL 授業における学習者の思考の深化過程—ディスカッションにみられるキーワードと
視点からの考察—..... 362

元田静、奥野由紀子

A Deepening Process of Cognition in a CLIL Class. Consideration from Keywords and Viewpoints
in a Discussion 374

Shizuka MOTODA, Yukiko OKUNO

B2 とはどんなレベルか—教育実践に向けた CEFR B2 Can-do の質的分析— 375

篠崎摂子、大船ちさと

How can we understand B2 Level? Qualitative Analysis of Can-do Statements of B2 in CEFR
towards Educational Practices 386

Setsuko SHINOZAKI, Chisato OFUNE

日本語教育における大人数クラスの研究—中国における 300 人規模の日本語「特訓班」の 実践—.....	387
---	-----

瀬口誠

A Study of Large Class in Japanese-Language Teaching. A Practice Report of Japanese Conversation Class “Tokkunhan” attended by more than 300 Students	398
--	-----

Makoto SEGUCHI

日本語学習者がよく間違える文法—日本語クラスにおける文法教育の実践報告—.....	399
---	-----

原沢伊都夫

Practical Report on the Education of Japanese Grammar for Intermediate Japanese Language Learners: In Terms of Often Encountered Mistakes	407
--	-----

Itsuo HARASAWA

ロシア語母語話者の「テイタ」の習得に関する一考察.....	408
-------------------------------	-----

松井一美

A Study on Acquisition of “-teita” by Russian Japanese Learners.....	415
--	-----

Kazumi MATSUI

「複言語育児」の「意味」と「価値」はどのように創出されるのか—アイルランドで「複 言語育児」を実践する親たちの事例から—.....	416
--	-----

稲垣みどり

How is the Essence of Plurilingual Child-Rearing Generated? From the Case Studies of Japanese Parents Raising Their Children in Ireland.....	423
---	-----

Midori INAGAKI

日本語と日本手話における語用論的ストラテジー—日本手話使用者の日本語と日本語使用 に対する主観—.....	424
--	-----

大塚愛子

Pragmatic Strategies used by Japanese Speakers and Japanese Sign Language Users: Focus on Japanese Sign Language Users' Use of Japanese and Their Perceptions.....	436
---	-----

Aiko OTSUKA

話題別多読の提案と試み.....	437
------------------	-----

橋本直幸

Proposal and Trial of “Topic Reading (Extensive Reading by Topic)”	446
--	-----

Naoyuki HASHIMOTO

ランゲージ・ラウンジ、浦島太郎—時代を超える「生教材」考—.....	447
------------------------------------	-----

後藤加奈子

Language Lounge, “Urashima Taro”. What is a Timeless “Material” of Japanese Language Learning?	458
Kanako GOTO	
日本語学習と社会背景—19世紀のフランスとイタリアの事例から—.....	459
小川誉子美	
Japanese Language Learning and Social Background. The Case of France and Italy in the 19th Century.....	465
Yoshimi OGAWA	
南欧地域における世界遺産の評価表現に関する分析—評価表現を利用したテキスト分析と専門日本語教育への応用—.....	466
松野直行	
An Analysis of Evaluation Expressions Relating to World Heritage Sites in Southern Europe. A Text Analysis Using Evaluation Expressions and Its Application Within Specialized Japanese Language Education.....	474
Naoyuki MATSUNO	
結束性のある文章の理解を促す対照言語学的研究—ドイツ語, イタリア語, ロシア語との対照を通して—.....	475
仁科陽江	
For Understanding Cohesive Texts. A Contrastive Analysis of German, Italian, Russian and Japanese	476
Yoko NISHINA	
継承日本語を学ぶ意味—複言語・複文化主義の視点から—.....	485
Clénin-道上まどか、Fellner-宮良眞理子、Fuchs-清水美千代、Kaiser-青木睦子	
Significance of Learning Japanese as a Heritage Language. In View of Plurilingualism and Pluriculturalism.....	494
Madoka CLENIN-MICHIGAMI, Mariko MIYAYOAHI-FELLNER, Michiyo FUCHS-SHIMIZU, Mutsuko KAISER-AOKI	
外国語自律学習における Higher Order Thinking Skills の養成—オートエスノグラフィーを用いたケーススタディー	495
マッテオ・ナッシーニ	
Development of Higher Order Thinking Skills through Foreign Language Autonomous Learning. An Autoethnographic case study	507
Matteo NASSINI	
Beliefs Regarding Tandem Learning held by Participants in an Independent Tandem Learning Activity.....	508

Benjamin LARSON

一つの独立タンデム学習のプログラムの参加者が抱いたタンデム学習に対するビリーフの研究..... 518

ベンジャミン・ラーソン

動機づけの観点からの漢字「見守り」学習—漢字読解支援教材作成キットを用いた授業外学習設計の有用性—..... 519

中尾桂子、森下淳也

Kanji "Watch over" Learning from the Point of Motivation. Usefulness of Out-of-Class Learning Design using the Creation Kit of Kanji Reading Material..... 528

Keiko NAKAO, Junya MORISHITA

日本語音声教育とフランス語母語話者の音声の変化..... 529

大戸雄太郎

The Education of Japanese Pronunciation and Changes in the Pronunciation of French Native Speakers 537

Yutaro ODO

ポートフォリオを用いた OJT での現地日本語講師育成..... 538

宮崎さとみ

On-the-job-Training for Non-Native Teachers Using a Portfolio 549

Satomi MIYAZAKI

Language Education at University and students' expectations: A JFL Case Study in Europe..... 550

Chiara ALESSANDRINI

大学生が期待している言語教育—ヨーロッパにおける日本語教育のケーススタディー.. 567

キアラ・アレッサンドリーニ

機能語ウェブツールを使った自律的文法学習の効果..... 568

堀恵子

Effects of Autonomous Grammar Learning Using a Web-based Function Words Search System. 580

Keiko HORI

中上級日本語学習者からの依頼メールの分析—読み手への配慮の観点から—..... 581

森本一樹、大枝由佳

The Analysis of Request E-mails Sent by Intermediate and Advanced Learners of Japanese. From the Aspect of Consideration Shown to the Reader 592

Kazuki MORIMOTO, Yuka OEDA

A study on the use of “ <i>aizuchi</i> ” and “Pause” by JFL Learners in online intercultural communications	593
Tiziana CARPI	
インターネットを用いた遠隔授業時の対話における相づちと間.....	608
ティツィアーナ・カルピ	
「批判的な文化意識（Critical Cultural Awareness）」を促進するための『ケース学習』の実施とビジネス文化に対する考察.....	609
山口希	
For Promoting Critical Cultural Awareness‘ through the Case-Based Approach: the Application and a Thought on Business Culture	617
Nozomi YAMAGUCHI	
オーフス・モデルの成果と発展.....	618
富岡次郎	
Some Achievements and Development of the Aarhus Model	624
Jiro TOMIOKA	
《ポスター発表》 Posters	
「日本語わかるん？」から始まるまちの人と留学生とのやりとり ―ローカルのおすすめの場所を日本語で発信するプロジェクト実践からみえるモノー.....	625
川上ゆか	
Interaction Starts with "Do you understand Japanese?" between Japanese in the town and foreign students. Video Production Project to communicate the appeals of regional attractions in Japanese	628
Yuka KAWAKAMI	
アニメの日本語教育への活用―コーパス分析システム Co-Chu を用いて―	629
山本裕子、マシュー・ラニガン	
Anime in Japanese Language Education Using Co-Chu	632
Hiroko YAMAMOTO, Matthew LANIGAN	
初級学習者用多読教材の開発.....	633
坂野永理、池田庸子、坂井美恵子	
Development of Extensive Reading Materials for Beginner Students	636
Eri BANNO, Yoko IKEDA, Mieko SAKAI	

教科書制作で得たもの、失ったもの—ローカルからグローバル、そしてグローバルへ—	637
鬼頭夕佳	
What we gained and what we lost in textbook production. From local contexts to global standards, and toward ‘glocal’ possibilities	640
Yuka KITO	
講義理解能力を評価するための Can-do Statements の開発.....	641
毛利貴美、古川智樹、中井好男、寅丸真澄	
Development of Can-do statements designed for the self-assessment of student comprehension of academic lectures in Japanese.....	644
Takami MORI, Tomoki FURUKAWA, Yoshio NAKAI, Masumi TORAMARU	
OJAE を通した教師の学び—教師の内省から—.....	645
大室文	
What Can a Teacher Learn from Carrying out OJAE? A Personal Perspective.....	648
Fumi OMURO	
ナラティブ型ライティングの評価のための探索的研究—構成要素に注目をして—	649
影山陽子	
Exploratory Research for Evaluation of Narrative Type Writing. Focusing on content’s elements	652
Yoko KAGEYAMA	
多文化背景の子どもと家庭への就学前段階での学校と地域の協働.....	653
窪津宏美	
Collaboration between School and Community at the Pre-school Stage for Children and Families with Multicultural Backgrounds	656
Hiromi KUBOTSU	
中・上級レベル学習者にとっての敬語が含まれる E メール作成における困難点	657
仁科浩美	
Difficulties in Writing E-mails Using Honorifics for Intermediate and Advanced Learners.....	660
Hiromi NISHINA	
日本語と日本語話者の多様性とは何か—言語と話者の多様性に対する理解の育成—	661
柴田智子、米本和弘	
What is the Diversity of Japanese and Japanese Speakers? Fostering an Understanding of Diversity of Languages and Speakers	664
Tomoko SHIBATA, Kazuhiro YONEMOTO	

日本語非母語話者の災害時情報収集に関する問題点 ―災害時情報リテラシーの教育法 開発のための基礎研究―.....	665
本田明子	
Problems with Information Gathering in Times of Disaster for Japanese Non-native speakers	668
Akiko HONDA	
Japanese Language Acquisition through Writing Motivational Text inside and outside the classroom	669
Leonardo LIGABUE, Marco CADDEO, Aya MARIKO, Shoko NISHIDA	
教室内外における動機文執筆を通しての日本語獲得.....	673
リガブエ・レオナルド、カッデオ・マルコ、鞠古 綾、西田翔子	
ヨーロッパ日本語教師会.....	675
セルビア日本学会.....	676
AJE 賛助会員 Corporate members.....	677
「報告・発表論文集」編集・校正協力者（五十音順）／ 編集者後記.....	678

The 23rd Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE)

Foreword

The 23rd Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE), held at the University of Belgrade, Faculty of Philology, from August 29th - 31st, 2019, brought great joy to our hearts and translated itself into a living memory of unforgettable Keynote Speakers, Session Chairs and outstanding presenters.

The Keynote Speakers were, as we are extremely proud to state, Prof. Junko Majima, PhD. of Osaka University, Prof. Noriko Iwasaki, PhD., of Nanzan University and Prof. Ljiljana Markovic, PhD., of Belgrade University.

The Keynote Speakers addressed the theme of the conference, Teaching Japanese Language and Culture Globally and Locally, and set the scene and congenial atmosphere for a multitude of great papers that addressed these important issues and viewed them from particular angles, thus enlightening the phenomenon of teaching Japanese Language and Culture as one of the major foreign languages and cultures of the world we all live in, of teaching Japanese as a hereditary language and a hereditary culture to the ever growing Japanese Diaspora, as well as helping autonomous learners of Japanese Language and Culture to succeed to the greatest possible degree in their noble, individual endeavors. Most papers analyzed the growing didactic body and tools, including the powerful new technologies, which are our allies in the university classroom, but they were also brilliant contributions relating to levels and forms of language and culture teaching in different educational milieus.

The University of Belgrade, Faculty of Philology, commenced the development of Japanese Studies in 1976, rearing 783 BAs in Japanese Studies to date. The 23rd Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE) has been the occasion of greatest fulfillment of our visions as educators and Japanologists. Communicating for 3 days with our highly esteemed colleagues from all over the world, who are dedicated to the same ideals and goals of enabling students majoring in Japanese studies to achieve the best results in their 4 undergraduate years has been a rare and truly precious occasion. We would like to extend our warmest gratitude to those who made this unforgettable occasion come true: Prof. Marcella Mariotti, PhD., the Chairperson of AJE, and Symposium Committee Members: Michiko Takagi, Daisuke Hamatsu, Sawako Nemoto, Sayaka Kato; The Japan Foundation, The Association of Japanologists of Serbia and our numerous other sponsors and contributors. My special gratitude goes to Prof. Divna Trickovic, PhD., our doctoral students, undergraduate students and all other volunteers who helped tremendously this conference become a great success.

The Proceedings of The 23rd Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE) will emanate the brilliant glow of the great academic papers constituting it and shall serve as a lasting impetus to furthering research and exchange of ideas in the field of Japanese Language and Culture teaching.

With best wishes from Belgrade,

Looking forward to our academic gatherings to come,

Prof. Ljiljana Markovic, PhD.
Acting Dean,
Faculty of Philology
University of Belgrade

スケジュール

ベオグラード大学文学部：公園の向かい側の正面玄関からお入りください。

(地図 No1 を参照) → ホール 11、教室 33 号、34 号、35 号

ベオグラード大学文学部のメイン・ロビーに張ってある標識を参考に。

コーヒープレイク： ベオグラード大学文学部の

ー ステーション 1：ホール 11 の前

ー ステーション 2：2 階の 34 号教室の前

ベオグラード大学総務館の大講堂：ベオグラード大学文学部の隣、地図 No1- 2 を参照

8 月 29 日 (木)

8:30 – 9:15	受付	ベオグラード大学文学部	地図 No1
9:15 – 9:45	開会式挨拶	ベオグラード大学総務館の大講堂	地図 No1- ②a
9:45 – 11:00	基調講演 真嶋潤子： 「グローバル化がローカルな 日本語教育に与える影響につ いて」	ベオグラード大学総務館の大講堂	地図 No1- ②a

11:00 – 11:30	コーヒープレイク	ステーション 1、2	地図 No1
11:30 – 13:00	パラレルセッション①	セッション・ プログラムを参照	地図 No1
13:00 – 14:30	昼食	ベオグラード大学総務館の中庭	地図 No1- ②b
13:00 – 14:30	AJE - GN Project get-together 1 「継承語」	ホール 11	地図 No1

14:30 – 16:00	パラレルセッション②	セッション・ プログラムを参照	地図 No1
16:30 – 18:00	AJE 総会	ホール 11	地図 No1
18:10-18:40	レセプションカクテルの会場まで随意のツアー		地図 No3
18:45 – 20:30	レセプション カクテル	シティーホール	地図 No2

8月30日（金）

9:15 – 10:30	基調講演 岩崎 典子： 「多様化する多様性と 日本語教育」	ベオグラード大学文学部、 ホール 11	地図 No1
10:30 – 11:00	コーヒーブレイク	ステーション 1、2	地図 No1
11:00 – 12:30	ポスター セッション	ポスター・セッション・ プログラムを参照	地図 No1
12:30 – 13:45	昼食	ベオグラード大学総務館の中庭	地図 No1- ②b
12:30 – 13:45	AJE GN Project get-together 2 「セカイの日本語 みんなの声」	ホール 11	地図 No1

13:45 – 15:15	パラレルセッション③	セッション・ プログラムを参照	地図 No1
15:15-15:30	コーヒーブレイク	ステーション 1、2	地図 No1
15:30 – 17:00	パラレルセッション④	セッション・ プログラムを参照	地図 No1
19:00 – 21:00	懇親会	レストラン <i>Ima dana</i>	地図 No2, 3

8月31日（土）

9:15 – 10:30	基調講演 リリャナ・マルコヴィッチ： 「現代世界における日本ー 言語・文化教育について」	ベオグラード大学文学部、 ホール 11	地図 No1
10:30 – 11:00	コーヒーブレイク	ステーション 1、2	地図 No1
11:00 – 12:30	パラレルセッション⑤	セッション・ プログラムを参照	地図 No1
12:30 – 14:00	昼食	ベオグラード大学総務館の中庭	地図 No1- ②b
12:30 – 14:00	AJE-SIG-OJAE プロジェクト	ホール 11	地図 No1

14:00 – 15:30	パラレルセッション⑥	セッション・ プログラムを参照	地図 No1
15:30 – 16:00	閉会式	ホール 11	地図 No1

GENERAL SCHEDULE

Faculty of Philology: main entrance from the Park side;

→ Hall 11, Classrooms 33, 34, 35 (see map No1)

→ follow the signs in the main lobby of the Faculty

Coffee breaks: Faculty of Philology

– Station 1: Corridor in front of Hall 11

– Station 1: In front of classroom 34, first floor

Rectorate Building, next to the Faculty of Philology

Thursday, August 29th

8:30 – 9:15	Registration	Faculty of Philology	Map No1- 1
9:15 – 9:45	Greetings	Main Auditorium of the Rectorate Building	Map No1- 2a
9:45 – 11:00	Keynote address Junko Majima: <i>Globalization and its impact on local Japanese language teaching</i>	Main Auditorium of the Rectorate Building	Map No1- 2a

11:00 – 11:30	Coffee break	Station 1 & 2	Map No1
11:30 – 13:00	Parallel session 1	see Sessions Program	Map No1
13:00 – 14:30	Lunch break	Inner courtyard of the University Rectorate	Map No1- 2b
13:00 – 14:30	AJE - GN Project get-together 1 「継承語」	Hall 11	Map No1

14:30 – 16:00	Parallel session 2	see Sessions Program	Map No1
16:30 – 18:00	AJE General meeting	Hall 11	Map No1
18:10 – 18:40	Optional guided tour to the Reception Cocktail		Map No3
18:45 – 20:30	Reception Cocktail	City Hall	Map No2

Friday, August 30th

9:15 – 10:30	Keynote address Noriko Iwasaki: <i>Diversifying diversity and Japanese language education</i>	Faculty of Philology, Hall 11	Map No1
10:30 – 11:00	Coffee break	Station 1 & 2	Map No1
11:00 – 12:30	Poster session	see Poster Sessions Program	Map No1
12:30 – 13:45	Lunch break	Inner courtyard of the University Rectorate	Map No1- 2b
12:30 – 13:45	AJE GN Project get-together 2 "World Japaneses: Voices from Around the Globe"	Hall 11	Map No1

13:45 – 15:15	Parallel session 3	see Sessions Program	Map No1
15:15 – 15:30	Coffee break	Station 1 & 2	Map No1
15:30 – 17:00	Parallel session 4	see Sessions Program	Map No1
19:00 – 21:00	Gala dinner	Restaurant <i>Ima dana</i>	Map No2, 3

Saturday, August 31st

9:15 – 10:30	Keynote address Ljiljana Marković: <i>Japan in Today's World, Some Aspects of Language and Culture Teaching</i>	Faculty of Philology, Hall 11	Map No1
10:30 – 11:00	Coffee break	Station 1 & 2	Map No1
11:00 – 12:30	Parallel session 5	see Sessions Program	Map No1
12:30 – 14:00	Lunch break	Inner courtyard of the University Rectorate	Map No1- 2b
12:30 – 14:00	AJE-SIG-OJAE Project	Hall 11	Map No1

14:00 – 15:30	Parallel session 6	see Sessions Program	Map No1
15:30 – 16:00	Closing Ceremony	Hall 11	Map No1

セッション・プログラム

8 月 29 日	ホール 11	教室 34 号	教室 35 号
	パネル	学習者研究 司会者：若井 誠二	継承語と複言語 司会者：根元 佐和子
11:30-12:00	OJAE で測る日本語コミュニケーション能力 ―対話・協働・自己啓発の道― 高木 三知子 山田・ボヒネック 頼子 酒井 康子 梅津 由美子 萩原 幸司	教室における外国語教育のための外国語自己教育：オートエスノグラフィを用いたケーススタディー ナッシーニ マッテオ	継承語を学ぶ意味―複言語・複文化主義の視点から フェルナー・宮良 真理子 カイザー・青木 睦子 フックス・清水 美千代 クレニン・道上 まどか
12:00-12:30		一つの独立タンデム学習のプログラムの参加者が抱いたタンデム学習に対する ビリーフの研究 ラーソン ベンジャミン・フィリップ	「複言語育児」の「意味」と「価値」はどのように創出されるのか―アイルランドで「複言語育児」を実践する親たちの事例から 稲垣 みどり
12:30-13:00		大学生が期待している言語教育：ヨーロッパにおける日本語教育のケーススタディ アレッサンドリーニ キアラ	補習授業校における母語（継承語）支援―グローバルな言語教育の実践に向けて 野山 広 カルダー 淑子
13:00-14:30 (昼食)	AJE - GN Project get-together 1 「継承語」		

8 月 29 日	ホール 11	教室 33 号	教室 34 号	教室 35 号
	パネル	会話・口頭表現 司会者：村田 裕美子	教師研究 司会者：マルコヴィッチ リリヤナ	日本と社会 司会者：砂川 有里子
14:30-15:00	「ゼロ」は常に「ゼロ」なのか？「ブランク学習者」から「助産婦教師」へ 細川 英雄 市嶋 典子 マリオッティ マルチェッラ	口頭能力と自己評価の関連性 李 在鎬 由井 紀久子 鎌田 修 嶋田 和子 伊東 祐郎 坂本 正 六川 雅彦	ポートフォリオを用いた OJT での現地日本語講師育成 宮崎 さとみ	日本語学習と社会背景—19 世紀のフランスとイタリア の事例から— 小川 誉子美
15:00-15:30		300 人規模教室における日 本語会話授業の実践報告 —「大教室アプローチ教 授法」と少人数教室への応 用可能性— 瀬口 誠	日本語教師の資質・能力— PAC 分析による探求— 金田 智子	外国語教室における「政治 教育」とは？—日中大学生 へのインタビュー調査から 山本 冴里
15:30-16:00		なぜ自然会話を素材とする WEB 教材が、言語と文化の 教育に最適なのか？—21 世紀の教材のあり方— 宇佐美 まゆみ	「する」ことから「作り出 す」協働への意識の転換— マレーシアにおける「教師 の学び合いの場」を構築す る実践から— 木村 かおり	戦前日本語教育の文型に見 る使用場面 - CEFR のドメ インとの関連において 平高 史也

8 月 30 日	ホール 11	教室 33 号	教室 34 号	教室 35 号
11:00-12:30		ポスター	ポスター	ポスター
12:30-13:45 (昼食)	AJE- GN Project get-together 2 「セカイの日本語 みんなの声」			
	パネル	文法・対照言語 司会者: 善如寺 俊幸	テキスト関係 司会者: グルマツ ディヴナ	CEFR, 活動型・つなぐ教育 司会者: 守時 なぎさ
13:45-14:15	場の考察から捉える日本語教育—活動と参加者とリソースの相互作用— 嶋津 百代 大平 幸 義永 美央子 八木 真奈美	日本語学習者がよく間違える日本語文法 —日本語中級クラスにおける文法教育の実践報告— 原沢 伊都夫	「話題別多読」の提案と試み 橋本 直幸	日本語 CLIL 授業における学習者の思考 の深化過程—ディスカッションにみられるキーワードと視点からの考察— 元田 静 奥野 由紀子
14:15-14:45		ロシア語母語話者の「テイタ」の習得 に関する一考察 松井 一美 ブラコワ アンナ	南欧地域における世界遺産の日本語評価表現に関する分析 松野 直行	「オーフス・モデル」の成果と発展 富岡 次郎
14:45-15:15		結束性ある文章の理解を促す対照言語学的研究 —ドイツ語、イタリア語、セルビア語との対照を通して— 仁科 陽江	中上級日本語学習者からの依頼メールの分析 —読み手への配慮の観点から— 森本 一樹 大枝 由佳	B2 とはどんなレベルか—教育実践に向けた CEFR B2 Can-do の質的分析— 篠崎 摂子 大船 ちさと 清水 まさ子

8 月 30 日	教室 33 号	教室 34 号	教室 35 号
	パネル	パネル	文化への視線 司会者：西田 翔子
15:30-16:00	ヨーロッパの日本語学習者の辞書使用の問題点とその指導 野田 尚史 白石 実 中島 晶子 村田 裕美子	国を超えたヨーロッパにおける日本語教師会の活動の可能性 鈴木 裕子 櫻井 直子 三輪 聖 近藤 裕美子 高橋 希実	「批判的な文化意識 (Critical Cultural Awareness)」を促進するための『ケース学習』の実施とビジネス文化に対する考察 山口 希
16:00-16:30			ランゲージ・ラウンジ、浦島太郎—時代を超える“生教材”考 後藤 加奈子
16:30-17:00			機能語ウェブツールを使った自律的文法学習の効果 堀 恵子

8 月 31 日	教室 33 号	教室 34 号	教室 35 号
	パネル	漢字と語彙 司会者：トリチコヴィッチ ディヴナ	対話のストラテジー 司会者：マルチェッラ マリオッティ
11:00-11:30	演劇的手法を活用した「参加し、表現する学び」～ 欧州の教師研修、継承語教育、高等教育、成人教育の 現場への展開 藤光 由子 西澤 芳織 根元フォンテーヌ 佐和子 時本 美穂 植原 久美子	動機付けの観点から見た「見守り」漢字学習-漢字読解用副 教材作成キットを用いた授業 外学習デザインの有用性- 森下 淳也 中尾 桂子	日本語と日本手話における 語用論的ストラテジー -日 本手話使用者の日本語と日 本語使用に対する主観- 大塚 愛子
11:30-12:00		ラトビア人日本語学習者の漢 字学習ストラテジーの現状と 問題点 -ラトビア大学におけ る調査から- 大橋 幸博	インターネットを用いた遠 隔授業時の対話における相 づちと間 林 良子 カルピ ティツィアーナ
12:00-12:30		双方向の辞書引きを可能にする 学習支援システムの開発と 評価 川村 よし子	ポルトガル語母語の日本語 学習者と日本語母語話者の COIL 援用による異文化交流 の効果 -集団での交流・一 対一の交流における学習者 とファシリテーター- 中西 久実子 辻井 さとみ

8 月 31 日	ホール 11	教室 33 号	教室 34 号
12:30-14:00 (昼食)	AJE-SIG-OJAE プロジェクト		
	パネル	パネル	音声教育 司会者: 小島 卓也
14:00-14:30	現在、そして、未来の「ことば」の教育: ロボット・AI・自律的独学環境と対話 川本 健二 佐藤 慎司 守時 なぎさ 若井 誠二	グローバルな日本語教育実践を構想する — 「移動とことば」の視点から考える — 川上 郁雄 三宅 和子 本間 祥子	楽しい「発音矯正」の試み - オンライン・リソースやうたの活用 - 楠部 知佐子
14:30-15:00			日本語音声教育とフランス語母語話者の音声の変化 大戸 雄太郎
15:00-15:30			

SESSIONS PROGRAM

August 29 th	Hall 11	Classroom 34	Classroom 35
	Panel	Research on learners Moderator: Seiji Wakai	Inherited language and plurilingualism Moderator: Sawako Nemoto
11:30-12:00	<i>OJAE: Assessment of Oral Communication Competence in Japanese—A Way of Dialog, Collaboration, and Self-Development—</i> Michiko Takagi Yoriko Yamada-Bochynek Yasuko Sakai Yumiko Umetsu Kōji Hagihara	<i>Foreign Language Self-“Education” for Classroom Foreign Language Teaching: an Autoethnographic Case Study</i> Matteo Nassini	<i>Significance of Learning a Heritage Language - In View of Plurilingualism and Pluriculturalism</i> Mariko Fellner-Miyayoshi Mutsuko Kaiser-Aoki Michiyo Fuchs-Shimizu Madoka Clenin-Michigami
12:00-12:30		<i>Beliefs Regarding Tandem Learning held by Participants in an Independent Tandem Learning Activity</i> Benjamin Phillip Larson	<i>How is the essence of plurilingual child-rearing generated?—from the case studies of Japanese parents raising their children in Ireland</i> Midori Inagaki
12:30-13:00		<i>Language education at university and students’ expectations: a JFL case study in Europe</i> Chiara Alessandrini	<i>A support of mother tongue in the Japanese supplementary schools : Reinforcing heritage language education with the global and local perspectives</i> Hiroshi Noyama Toshiko Calder
13:00-14:30 (lunch break)	AJE - GN Project get-together 1 「継承語」		

August 29 th	Hall 11	Classroom 33	Classroom 34	Classroom 35
	Panel	Conversation - oral presentation Moderator: Yumiko Murata	About the teachers Moderator: Ljiljana Markovic	Japan and society Moderator: Yuriko Sunakawa
14:30-15:00	<i>Is a 'zero' always a 'zero'? From 'blank-learners' to 'maieutic teachers'</i> Hideo Hosokawa Noriko Ichishima Marcella Mariotti	<i>Relationship between Oral Proficiency and Self-assessment</i> Jaeho Lee Kikuko Yui Osamu Kamada Kazuko Shimada Sukero Ito Tadashi Sakamoto Masahiko Mutsukawa	<i>On-the- Job- Training for Non-Native Teachers Using a Portfolio</i> Satomi Miyazaki	<i>Japanese language learning and social background : The case of France and Italy in the 19th century</i> Yoshimi Ogawa
15:00-15:30		<i>A Practice Report of Japanese Conversation Class attended by more than 300 Students - Teaching Method of large Classroom Approach and Applicability to a small Classroom -</i> Makoto Seguchi	<i>The attributes and abilities required for Japanese language teachers - Exploration through PAC analysis-</i> Tomoko Kaneda	<i>Implementing Political Education in L2 Classroom?: Findings from Interviews with Japanese and Chinese Students</i> Saeri Yamamoto
15:30-16:00		<i>Why are web teaching materials based on natural conversation data best for language and culture education? -Toward the collaborative construction of teaching resources in the 21st Century-</i> Mayumi Usami	<i>Rethinking a concept of "teachers' collaboration" from "doing" to "making": A case study of Japanese language teachers' community in Malaysia</i> Kaori Kimura	<i>Spheres of Use of the Sentence Patterns of Prewar Japanese Language Education – in Relation to the Domains of CEFR</i> Fumiya Hirataka

August 30th	Hall 11	Classroom 33	Classroom 34	Classroom 35
11:00-12:30		Poster	Poster	Poster
12:30-13:45 (lunch break)	AJE- GN Project get-together 2 "World Japaneses: Voices from Around the Globe"			
	Panel	Grammar - contrastive linguistics Moderator: Toshiyuki Zennyoji	About texts Moderator: Divna Glumac	CEFR, Participatory approaches Moderator: Nagisa Moritoki
13:45-14:15	<i>Japanese Language Education from the Perspective of "Ba": Interactions between Activities, Participants and Resources</i> Momoyo Shimazu Saki Ohira	<i>Practical Report on the Education of Japanese Grammar for Intermediate Japanese Language Learners: In Terms of Often Encountered Mistakes</i> Itsuo Harasawa	<i>Proposal and Trial of "Extensive Reading by Topic"</i> Naoyuki Hashimoto	<i>A Deepening Process of Cognition in a Japanese Language CLIL Class: Consideration from Keywords and Viewpoints in a Discussion</i> Shizuka Motoda Yukiko Okuno
14:15-14:45	Mioko Yoshinaga Manami Yagi	<i>A Study on Acquisition of "-teita" by Russian Japanese Learners</i> Kazumi Matsui Anna Burakova	<i>An Analysis of Evaluation Expressions in Japanese Related to Southern European World Heritage Sites</i> Naoyuki Matsuno	<i>Achievements and Development of Aarhus Model</i> Jiro Tomioka
14:45-15:15		<i>For understanding cohesive texts - contrastive analysis of German, Italian, Serbian and Japanese</i> Yoko Nishina	<i>The Analysis of Request E-mails Sent by Intermediate and Advanced Learners of Japanese — From the Aspect of Consideration Shown to the Reader</i> Kazuki Morimoto Yuka Oeda	<i>How can we understand B2 Level? - Qualitative Analysis of Can-do Statements of B2 in CEFR towards Educational Practices-</i> Setsuko Shinozaki Chisato Ofune Masako Shimizu

August 30 th	Classroom 33	Classroom 34	Classroom 35
	Panel	Panel	A look at culture Moderator: Nishida Shoko
15:30-16:00	<i>Use of Dictionaries by Learners of Japanese in Europe: Difficulties and Suggestions for Effective Use</i> Hisashi Noda Minoru Shiraishi Akiko Nakajima Yumiko Murata	<i>The Prospect of Transnational Activities by Associations of Japanese Language Teachers in Europe</i> Yuko Suzuki Naoko Sakurai Sei Miwa Yumiko Kondo Nozomi Takahashi	<i>For promoting 'Critical Cultural Awareness' through the case-based approach: the application and a thought on business culture</i> Nozomi Yamaguchi
16:00-16:30			<i>Language Lounge, "Urashima Taro" : what is a timeless content of Japanese Language learning?</i> Kanao Goto
16:30-17:00			<i>Effects of Autonomous Grammar Learning Using Web-based Function Words Searching System</i> Keiko Hori

August 31st	Classroom 33	Classroom 34	Classroom 35
	Panel	Kanji and vocabulary Moderator: Divna Trickovic	Discourse strategies Moderator: Marcella Mariotti
11:00-11:30	<i>Participatory approaches and drama for learning in practice: Navigating the European context</i> Yuko Fujimitsu Kaori Nishizawa Sawako Nemoto-Fontaine Miho Tokimoto Kumiko Uehara-Zoeller	<i>Kanji "Watch over" Learning from the point of Motivation: Usefulness of Out-of-Class Learning Design using the Creation Kit of Kanji Reading Material</i> Junya Morishita Keiko Nakao	<i>Pragmatic strategies used by Japanese speakers and Japanese Sign Language users: Focus on Japanese Sign Language users' use of Japanese and their perceptions</i> Aiko Otsuka
11:30-12:00		<i>Current status and Issues of Kanji Learning Strategies used by Latvian Learners of Japanese at University of Latvia</i> Yukihiro Ohashi	<i>"Aizuchi" and "pause" in online interactions of distance-learning classes</i> Ryoko Hayashi Tiziana Carpi
12:00-12:30		<i>Development and Assessment of a Bilingual Dictionary Tool</i> Yoshiko Kawamura	<i>Analysis of outcomes from cultural exchange sessions between Portuguese learners of the Japanese language and native Japanese speakers: Learners of Japanese supported by facilitators in group/pair meetings</i> Kumiko Nakanishi Satomi Tsujii

August 31st	Hall 11	Classroom 33	Classroom 34
12:30-14:00 (lunch break)	AJE-SIG-OJAE Project		
	Panel	Panel	Phonetics education Moderator: Takuya Kojima
14:00-14:30	<i>Language Education Now and in the Future: Robot, AI, Self-Directed Learning and Dialogue</i> Kenji Kawamoto Shinji Sato Nagisa Moritoki Seiji Wakai	<i>Designing Japanese language practices in glocal contexts: from the viewpoint of mobility and language</i> Ikuo Kawakami Kazuko Miyake Shoko Homma	<i>"Pronunciation Clinic" to help learners to get rid of their foreign accent in a fun way</i> Chisako Kusube
14:30-15:00			<i>The education of Japanese pronunciation and changes in the pronunciation of French native speakers</i> Yutaro Odo
15:00-15:30			

ポスターセッション プログラム

時間	8月30日	11:00-12:30
場所 教室 33号	教室 34号	教室 35号
教室内外における動機文執筆を通しての日本語獲得 カッデオ マルコ, 鞠古 綾, リガブエ・レオナルド, 西田翔子	教科書制作で得たもの、失ったものーローカルからグローバル、そしてグローバルへー 鬼頭夕佳	日本語非母語話者の災害時情報収集に関する問題点ー災害時情報リテラシーの教育法開発のための基礎研究ー 本田明子
「日本語教師の文法指導に関するWeb上の学びの場の創設：「文脈化短作文」の添削を通して」 岡葉子 遠藤直子	アニメの日本語教育への活用ーテキスト分析システムCo-Chuを用いて 山本裕子、 ラニガン マシュー	OJAEを通じた教師の学びー教師の内省からー 大室文
漢字学（字源論）と漢字教育 善如寺俊幸	初級学習者用多読教材の開発 坂野永理、池田庸子、 坂井	ヨーロッパでの「ケース学習」実践と今後の「ヨーロッパ版ケース集」共同作成の提案 コスラ恭子 数原麗子 竹内泰子
中・上級レベル学習者にとっての敬語が含まれるEメール作成における困難点 仁科浩美	日本語と日本語話者の多様性とは何か一言語と話者の多様性に対する理解の育成ー 柴田智子、米本和弘	多文化背景の子どもと家庭への就学前段階での学校と地域の協働 窪津 宏美
ナラティブ型ライティングの評価のための探索的研究ー構成要素に注目をしてー 影山陽子	「日本語わかるん？」から始まるまちの人と留学生とのやりとりーローカルのおすすめの場所を日本語で発信するプロジェクト実践からみえるモノー 川上ゆか	講義理解能力を評価するためのCan-do Statementsの開発 古川智樹、中井好男、 とらまるますみ、毛利貴美
作文添削における正誤判断の揺れに関する調査報告 宿利 由希子		

POSTER SESSION PROGRAM

time	August 30th	11:00-12:30
venue: Classroom 33	Classroom 34	Classroom 35
Japanese Language Acquisition through writing Motivational Text inside and outside the classroom Marco Caddeo, Aya Mariko, Leonardo Ligabue, Shoko Nishida	<i>What we gained and what we lost in textbook production: from local contexts to global standards, and toward 'glocal' possibilities</i> Yuka Kito	Problems on Information Gathering in Times of Disaster for Japanese non-native speakers Akiko Honda
Creating an Online Educational Platform among Japanese Language Teachers for the Effective Grammar Teaching: Through the Correction of Contextualized Short Compositions Yoko Oka, Naoko Endo	Anime in Japanese Language Education Using Co-Chu Hiroko Yamamoto, Matthew Lanigan	<i>What can a teacher learn from taking part in OJAE? : A personal perspective</i> Fumi Omuro
Construction of character theory and KANJI education Toshiyuki Zennoyji	Development of Extensive Reading Materials for Beginner Students Eri Banno, Yoko Ikeda, Mieko Sakai	"Case based approach" to teaching Business Communications and suggestion of setting up a European case Repository Kyoko Khosla, Reiko Suhara, Yasuko Takeuchi
Difficulties in Writing E-mails using Honorifics for Intermediate and Advanced Learners Hiromi Nishina	<i>Considering and raising awareness towards the diversity of Japanese language and Japanese speakers</i> Tomoko Shibata, Kazuhiro Yonemoto	Collaboration between school and community at the pre-school stage for children and families with multicultural backgrounds Hiromi Kubotsu
Exploratory research on the evaluation of narrative type writing- Focusing on constituent elements- Yoko Kageyama	Interaction starts with "Do you understand Japanese?" between Japanese in the town and foreign students. -Video production project to communicate the appeals of regional attractions in Japanese- Yuka Kawakami	<i>Development of Can-do statements designed for the self-assessment of student comprehension of academic lectures in Japanese</i> Tomoki Furukawa, Yoshio Nakai, Masumi Toramaru, Takami Mohri
An Investigative Report on Discrepancy between a Right or Wrong Judgment in Writing Correction Yukiko Shukuri		

グローバル化がローカルな日本語教育に与える影響について

真嶋 潤子
大阪大学

要旨

今世紀は、様々な理由で人や物が国境を越えて移動することがグローバルに、つまり地球規模で行われており、「移動の世紀」と呼んでも良いだろう。日本も例外ではあり得ず、実質的な「移民」受け入れの方向で社会が動いている。この時代において、日本語教育にはどのような変化が起こっているのか、見込まれるのか、そして我々はどうに対応していけば良いのだろうか。ヨーロッパで発表された CEFR と CEFR-CV (2018) は非常に先見の明のある示唆に富んだ思想であり道具であると思われるので、そこから何が学べるか見てみたい。日本語教育に CEFR を受容するにあたって、国際交流基金とヨーロッパ日本語教師会に代表される日本語教育関係者の貢献を振り返り、日本国内外のローカルな日本語教育のための示唆を考えたい。

【キーワード】 グローバル化、CEFR、CEFR-CV、国際交流基金 (JF)、ヨーロッパ日本語教師会 (AJE)

Keywords: Globalization, CEFR, CEFR-CV, Japan Foundation, AJE

1 はじめに¹

今世紀に入って、「国際化」に対して「グローバル化」という言葉が人口に膾炙することが多くなった。「国民国家」の活動が焦点になっている「国際化」に対して、「グローバル化」は、地球規模で国家の枠組みにとらわれない人や物の移動と、活動や関係を指すようである。日本国内では、「移民政策を取らない」としながら、在留外国人（特に単純労働の就労者）を増やす政策を取っているため、日本語教育が絡んでくる大きな社会的変化を経験（あるいは実験）している最中でもある。

国家の枠組みに縛られず、文字通り地球規模で移動する人を想定して、統一的に言語教育を見ようとする時には、「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages)」(以下 CEFR と略す。)のような考え方や取り組み方は、大変役に立つ²。日本語教育における CEFR の受容の経緯を考える時、「ヨーロッパ日本語教師会 (Association of Japanese Language Teachers in Europe)」(以下、AJE と記す。)が果たした役割を抜きにしては語れないだろう。ヨーロッパの地にあつて日本語教育を推進していく中で、欧州評議会 (Council of Europe; 以下 CoE) が提案する CEFR を学び、理解して教育実践に取り入れていくという AJE の大きな方向性と営みは、「国際交流基金 (Japan Foundation)」(以下 JF と記す。)やヨーロッパ各地の教育機関の支援を得ながら着実に発展して行き、日本国内の CEFR の理解にも影響を与えたと言えることができるだろう。日本国内の日本語教育は、多様な目的や背景を持つ在留外国人が増加し、日本語教育が担うべき課題も多様かつ深刻になってきている。

CEFR の理念にいたく感心し学んできた筆者自身のこれまでの活動との重なりも多いと感じているが、「移動の世紀」とも言える今日の日本社会の喫緊の課題の一つである日本語教育の関わる現状を把握し、CEFR と「CEFR の補遺版 (CEFR-Companion Volume)」(以下 CEFR-CV と記す) (CoE, 2018) と最近の発展を踏まえて、これからのあり方を考える資料を共有することとしたい。

2 CEFR 受容におけるヨーロッパ日本語教師会 (AJE) の貢献

2.1 背景

ヨーロッパにおける日本語教育に関わる活動を全て網羅的に把握してまとめることは困難なため、基本的には公開されている AJE のニューズレターや論集等の情報と、個人的コミュニケーション等から知り得たことを元としている。筆者自身とヨーロッパの関わりとを振り返ってみると、1988 年以前は筆者は主に北米に関心を向けており、ヨーロッパとの接点がなかった時期であり、88 年に初めて渡欧して、その後関係が増えてきて現在に至る時期とに二分できる。特に 2001 年に CoE が CEFR を発表して以降、ヨーロッパとの結びつきは密になる。

2.2 ヨーロッパとの関わりと CEFR

まず筆者は、ヨーロッパの日本語教育機関への接触と、AJE はじめドイツ語圏大学日本語教育研究会 Ja-H の研究会等で発表や勉強の機会を得ながら、CEFR の受容の経緯や文脈化への影響を見てきた。それに加え、日本国内の課題として CLD 児童生徒³ (言語的文化的に多様な児童生徒) への言語教育に関する調査研究を二本柱としておこなってきたのだが、ヨーロッパの外国語教育・日本語教育の動向から目を離さないようにしてきた中で、特に CEFR に関するもので重要なものを指摘しておきたい。

- ▶ CEFR (2001) については、90 年代後半に旧大阪外国語大学 (以下、大阪外大と表記) で学内の外国語教育の改革メンバーとして CEFR に出会い、その視野の広い思想に感激し、学内予算で CEFR の影響を調査に行く機会を得た。ヨーロッパテスト学会 (Association of Language Testers in Europe) (以下 ALTE) のベルリン大会などで情報収集した後、CEFR の専門家 5 名 (B. North, N. Jones, J. Panthier, L. Parmenter, L. Wertenschlag) を招聘して 2006 年に大阪国際会議場で開催した、大阪外大主催の日本初の CEFR 国際シンポジウムの企画運営に関わった。
- ▶ 2004 年ごろより CEFR を大阪外大で利用して外国語学部 25 専攻語の「到達度評価制度」の成立を見たことで、大学教育の社会的アカウンタビリティを高めることに寄与できた (真嶋 2007, 2018)。その後、2007 年の大阪大学との統合後も制度を継続することになった。
- ▶ 2014-2016 年に、大阪大学外国語学部有志グループで、欧州評議会 CoE の CEFR-CV 開発プロジェクト (妥当性検証のためのワークショップ) に参加協力した。本グループは、CEFR-CV の協力機関リストに掲載されている。

このような活動の根幹には、CEFR が掲げる言語教育への考え方の基本である「共通性」「透明性」「強制しない姿勢」の重要性の認識と、共感があった (真嶋 2007, 2018)。

2.3 AJE の貢献

さて、CEFR が発信され推進されているヨーロッパで、他の多くの言語教育（外国語教育）と肩を並べて教育実践を進めねばならない日本語教育の関係者が組織する AJE では、会の論集『ヨーロッパ日本語教育』（シンポジウム報告・発表論文集）や、ニュースレターといった情報が発信されている。それらを情報源として、CEFR を中心に見てみたところ、CEFR を受け止め、理解し、より良い教育実践をしようとする意図を持って、CEFR の日本語教育への文脈化を進めようとしてきたことが読み取れる。毎年行われている研究大会シンポジウムのこれまでのテーマと内容を見ると、例えば以下のように CEFR に関連した事項が列挙できる。

- ▶ 2003-2005 年 CEFR プロジェクト「ヨーロッパにおける日本語教育事情と CEFR」
- ▶ 2009 年 ベルリン大会 CEFR の理解
- ▶ 2010 年 『JF 日本語教育スタンダード』（CEFR 準拠）活用法
- ▶ 2010 年 ブカレスト大会 CEFR の学習者観 何を教えるのか？
- ▶ 2011 年 タリン大会 会員が取り扱って欲しいテーマ「ボローニャ ECTS, CEFR」
 - ▶ プロジェクト「CEFR10 年、私たちは今、何が必要か -AJE-CEFR プロジェクト」
 - ▶ 日本語教育グローバル・アーティキュレーションプロジェクト Japanese Global Articulation Project (J-GAP)（教育の「接続」を考えるもの）
- ▶ 2012 年 ロンドン大会「CEFR と JF スタンダードを生かした日本語教育」
 - ▶ 「日本語能力試験と JF 日本語教育スタンダード」
- ▶ 2013 年マドリッド大会 日本語の『評価』における JLPT と JFS/JF 欧州 4 拠点の JFS 日本語講座における評価
- ▶ 2014 年リュブリャナ大会 「日本語教育における言語と文化の仲介」

日本語教育現場の日本語教師の研究会、研修会、勉強会、講演会、プロジェクトも、AJE が重要な役割を担って牽引してきたことがわかる。ここで詳細に触れる余裕はないが、この AJE の日本語教育を推進する事業以外にも、各国や地域の日本語教育に関する研究会が、活発に活動している。

2.4 AJE の研究活動の成果

ヨーロッパでは、これまでに多くの日本語教育分野の研究者が育ち、中には日本やヨーロッパに限らずまさにグローバルに活躍している人もいる。真嶋 (2018) にも紹介したが、ここで、AJE の活動の積み重ね、あるいはその成果から、世界に向けて発信され日本にもインパクトを与えた重要な資料の例を 3 点だけ紹介する。

(ア) AJE (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』 JF

これは、CEFR をめぐる動きと、日本語教育に及ぼす影響について、JF が AJE に委託した調査の報告書である。このテーマで日本語教育関係者がきちんと調査したものがそれまで見当たらなかったため、今見ると地域（国）も限られ、CEFR 以前のことが多いのだが、当時の様子がわかる貴重な資料である。

(イ) OJAE (2010) 『CEFR 準拠 欧州共通言語参照枠レベル例示』

CEFR の口頭能力の評価法を検討し、レベル別の学習者の発話のサンプルを DVD にして

提示したものである。CEFR の提案するレベル分けの概念を文献で読んでも、百聞は一見に如かずという事例が非常に多いので、例えば「C2 の学習者はどんな話し方をするのか」「これくらい話せたら A2 なのか」といったことが事例とは言え理解できるサンプルビデオは大変貴重な資料である。筆者も本務校の日本語教育の授業などで紹介することが多いが、受講生にはいつも好評である。

(ウ) 奥村三菜子、櫻井直子、鈴木裕子 (2016)『日本語教師のための CEFR』くろしお出版

日本語教育現場で活躍する著者たちのヨーロッパでの日本語教育の実践（旧来のものから CEFR を利用したものへの変化）を元に、CEFR の理解を促す前半と、具体的な授業実践例を提示する後半からなるわかりやすい専門書である。CEFR に基づく授業をイメージしやすく構成されており、現場でよく工夫されうまういった教育実践が紹介されている。

これらは一例であるが、日本国内の日本語教育界にも AJE とそのメンバーの存在を印象付ける業績であり、ヨーロッパから目が離せないという意を強くしている。

3 CEFR 受容における国際交流基金 (JF) の貢献

CEFR というヨーロッパ生まれの言語教育の思想に裏打ちされた道具を日本語教育に受容するためには、海外での日本語・日本文化の普及をミッションとする外務省系列の JF の働きを無視することはできない。

「CEFR の受容」という時には、CEFR の理念を理解するための取り組みと、教育実践の取り組みがある。CEFR の理解促進のために人を派遣したり、学会や研修会の助成金を支給したりすることで、JF は暗に陽に CEFR に関する情報が日本語教育関係者に広まることに貢献してきたと言えよう。

▶ CEFR の理解促進

- ▶ 『ヨーロッパにおける日本語教育と CEFR』報告書作成・助成 (前述の (ア))
- ▶ 日本語専門家派遣、日本語教師研修、研究会、学会、文化イベントへの助成

▶ CEFR の実践支援

- ▶ 『JF 日本語教育スタンダード 2010』の開発 (CEFR を参照した能力記述)
- ▶ ネット上に「みんなの Can-do」公開 (『JF 日本語教育スタンダード』に準拠)
- ▶ 検定試験開発：旧「日本語能力試験」を新「日本語能力試験」に改定 (2010)
- ▶ 教材開発：『まるごと』A1-B1 (CEFR に準拠した教材)
- ▶ e-learning プラットフォーム開発 (日本語の遠隔教育の実践)：『みなと』他

言語教育施策の面からは、CEFR の実践支援に分類したものが、シラバス構築、コース・デザインから、学習ツール、教材、評価とバランスよく展開されており、日本語で CEFR を広めた功績は大きく、日本国内の言語教育関係者や現場への影響も大きい。今後も JF の本分野への貢献は注視していきたい。

4 日本国内の現状

さて、ここで目を日本国内に移したい。グローバル化が謳われ、「多文化共生」「異文化

理解」の掛け声が聞こえて久しいが、次に示すように、日本では日本語教育の対象となる在留外国人が確実に増加している。多様なことが同時に起こっているが、紙幅の都合もあるので、ここでは全体の概要を見た後、グローバル化による国内の日本語学習者の多様性に十分対応できていない現状の最も深刻な例として2点取り上げる。

4.1 在留外国人の変化と現状

法務省の公式サイトに掲載された速報値（2019年10月25日発表の同年6月末の集計）によると、在留外国人数は、282万9,416人で前年比3.6%増加となり過去最高である⁴。表1を見ると、多様な資格で外国人が増加しているのが見て取れる。

表1 在留資格別在留外国人数の推移

在留資格	平成27年末 (2015)	平成28年末 (2016)	平成29年末 (2017)	平成30年末 (2018)	令和元年 6月末 (2019)	増減率 (%)	前年 増減率 (%)
総数	2,232,189	2,382,822	2,561,848	2,731,093	2,829,416	100.0	3.6
時別							
長期滞在者	388,626	338,950	329,822	321,416	317,849	11.2	-1.1
短期滞在者	1,843,563	2,043,872	2,232,026	2,409,677	2,511,567	88.8	4.2
技能実習生	700,600	727,111	749,191	771,568	783,513	27.7	1.5
技能実習1号イ	192,655	228,588	274,233	328,360	367,709	13.0	12.0
技能実習1号ロ	4,815	4,943	5,971	5,129	5,749	0.2	12.1
技能実習2号イ	87,070	97,642	118,101	138,249	162,718	5.8	17.7
技能実習2号ロ	2,684	3,207	3,424	3,712	3,766	0.1	1.5
技能実習3号イ	98,086	122,796	146,729	173,873	180,289	6.4	3.7
技能実習3号ロ				220	440	0.0	100.0
留學	246,679	277,331	311,506	337,000	336,847	11.9	-0.0
技術・人文知識・国際業務	137,706	161,124	189,273	225,724	256,414	9.1	13.6
定住者	161,632	168,830	179,834	192,014	197,599	7.0	2.9
家族滞在	133,589	149,303	166,561	182,452	191,017	6.8	4.7
日本人の配偶者等	140,349	139,327	140,839	142,381	143,246	5.1	0.6
特定活動	37,175	47,039	64,776	62,956	61,675	2.2	-2.0
技能	37,202	39,756	39,177	39,915	40,361	1.4	1.1
永住者の配偶者等	28,939	30,972	34,632	37,998	39,537	1.4	4.1
経営・管理	18,109	21,877	24,033	25,670	26,148	0.9	1.9
企業内転勤	15,465	15,772	16,486	17,328	18,141	0.6	4.7
高度専門職	1,608	3,739	7,668	11,061	13,038	0.5	17.9
高度専門職1号イ	297	731	1,194	1,576	1,768	0.1	12.2
高度専門職1号ロ	1,144	2,813	6,046	8,774	10,355	0.4	18.0
高度専門職1号ハ	51	132	257	395	473	0.0	19.7
高度専門職2号	16	63	171	316	442	0.0	39.9
教習	10,670	11,159	11,524	12,462	12,769	0.5	2.5
教授	7,651	7,463	7,403	7,360	7,401	0.3	0.6
宗教	4,397	4,428	4,402	4,299	4,266	0.2	-0.8
文化活動	2,582	2,704	2,859	2,825	2,934	0.1	3.9
興行	1,869	2,187	2,094	2,389	2,477	0.1	3.7
医療	1,015	1,342	1,653	1,936	2,298	0.1	18.7
研究	1,644	1,609	1,596	1,528	1,519	0.1	-0.6
研修	1,521	1,379	1,460	1,443	1,300	0.0	-9.9
介護			18	185	499	0.0	169.7
芸術	433	438	426	461	469	0.0	1.7
報道	231	246	236	215	217	0.0	0.9
法律・会計業務	142	148	147	147	153	0.0	4.1
特定技能1号					20	0.0	-
特定技能2号					20	0.0	-

（注）1 平成30年4月1日の表示（出入国管理及び難民認定法）の施行に伴い、在留資格「経営・管理」は「経営・管理」へ改定され、「技術」及び「人文知識・国際業務」は「技術・人文知識・国際業務」へ統一された。高度専門職1号イ、ロ、ハ及び高度専門職2号が新設された。
（注）2 平成29年4月1日から在留資格「介護」、同年11月1日から在留資格「技能実習3号イ及びロ」が新設された。
（注）3 平成30年4月1日から在留資格「特定技能1号」及び「特定技能2号」が新設された。

表1によると、留学生30万人計画は2017年に達成している。ここに至って、筆者のように長年留学生への日本語教育に関わってきた者がふと国内状況を見渡せば、2019年現在留学生（33.6万人）と同数以上の技能実習生（36.7万人）がいるという。留学生のように日本語教育を十分に受けていないにも関わらず、日本で働いているというが、社会的に可視化されているだろうか。一側面だが、後述するように急増したベトナム人技能実習生には、（あつてはならないことだが）失踪者や死亡者が多く、コミュニケーション不全が原因

の問題も、受け入れ側の問題もあって混乱の様相を呈している⁵。

2018 年、2019 年は立て続けに日本語教育が直接あるいは間接的に関係する法律が成立した。2018 年 12 月 8 日午前 4 時に国会で「改正入管法」が成立した。これは、批判の多い技能実習制度から「特定技能」という新しい在留資格を作って、外国人労働者を受け入れやすくしようとするものである。特定技能 1 号での受け入れ人数は 5 年間で最大 34 万 5150 人を目安にするとのことである（『日本経済新聞』2018 年 12 月 8 日）。しかし、2019 年度の初年度は 2000 名と予定されていた特定技能だが、法務省(2019)の速報値によると、20 名しか入国していないようだ。これは初年度のしかもまだ 6 月時点だから少ないのか、日本に働きに来たいと思う人たちが減っているのか、今後も注視していく必要があるだろう。

4.2 「移民国家」日本の姿勢

『西日本新聞』（2018 年 5 月 30 日）によると、OECD 加盟国のうち 2015 年 1 年に移住した外国人数を数えると、ドイツ、米国、英国に次いで日本は第 4 位である。この指摘は日本で共有されているだろうか。国民は皆それに納得して受け入れ、その準備をしているだろうか。政府の「移民政策は取らない」という発言を文字通り受け取っている国民も多いのかもしれないが、中長期滞在者は右肩上がりに増加している事実をどう理解するのだろうか。少子高齢化に突入している日本社会では、労働者不足が深刻になるので、外国から移民を受け入れよう、そのためにきちんとした「移民政策」を取ろうという主張や議論は散発的にしか聞かれない。「奴隷労働」と国際的にも非難された⁶「技能実習制度」とそれを変更した「特定技能」（2019 年 4 月から）で、さらに週 28 時間働ける「留学生」を加えて「単純労働者」を受け入れて人手不足を補っているのである。

「我々は労働力を呼んだが、来たのは人間だった」（マックス・フリッシュ）という有名な言葉を 60 年前のスイス人フリッシュだけでなく、現代の日本でも言うことにするつもりだろうか。

『朝日新聞』（2017 年 12 月 13 日）によると、これまで技能実習生の失踪が半年で 3000 人もいると報告されている。2019 年 8 月の報道では、2018 年度には 9000 人もの技能実習生が失踪していると言う。失踪だけでなく、さらに心が痛くなる現実がある。

4.3 問われる日本での外国人受け入れ政策

ベトナム語で名前の書かれた何十もの位牌が並んだ写真がある。ベトナム人尼僧の在住する、東京都にある浄土宗「日新窟」のベトナム人の位牌である。何が起きているのか、以下に少し長い引用する。

「いびつな政策の犠牲者」 『朝日新聞』デジタル版（2018 年 10 月 14 日）

日本で暮らす外国人留学生や技能実習生が増える中、仕事や生活で追い詰められ、命を落とす若者もいる。ベトナム人の尼僧がいる東京都内の寺には、そんなベトナムの若者の位牌（いはい）が増え続けている。外国人が働きやすい環境の整備や暮らしへのサポートが必要だと、専門家は訴える。

東京都港区にある寺院「日新窟」。棚の上に、ベトナム語で書かれた真新しい位牌がぎっしりと並ぶ。2012 年から今年 7 月末分までのもので 81 柱。この寺の尼僧ティック・タム・チーさん（40）によると、その多くが、20、30 代の技能実習生や留学生のものだ。今年 7 月には 4

人の若者が死亡。3人が実習生、1人は留学生で、突然死や自殺などだった。

7月15日に自殺した25歳の技能実習生の男性は、会社や日本に住む弟、ベトナムの家族に遺書を残していた。塗装関係の仕事をしていたが、「暴力やいじめがあつてつらい」とつぶられていた。「寂しい。1人でビールを飲んでいる」と弟に電話があつた翌日、川辺で首をつっているのが見つかった。

<<https://digital.asahi.com/articles/photo/AS20181013001844.html>>

もし日本の若者が、数年で80人も、5年間で171人（『日本経済新聞』2019年3月29日）も、働きに行った先の外国で死亡していたらどうだろう。国内では大騒ぎになるのではないだろうか。ベトナム人の若者が夢を抱いて来日し、なぜ日本で死ななければならないのか。日本に来なければ良かったと泣く外国人を増やしてはならない。そこに、日本語教育の不十分さも関わっていると考えればなおさらであり、日本語教育関係者だけではないにせよ日本社会に突きつけられた課題は大きい⁷。

4.4 外国につながる子どもたち（CLD 児童生徒）の現状

日本に出稼ぎに来る外国人の問題の一端を見たが、日本で生まれ育つ、外国にルーツのある子どもたち（CLD 児童生徒）はどうだろうか。日本の小中学校で、日本語がわからない CLD 児たちの教育は、長らく現場の心ある教員やボランティア支援者等が見るに見かねて手探りでやってきたというのが現状である。文科省が「特別の教育課程」（2014）として日本語指導を正規の授業と認めることにし、「日本語教育推進法」で日本語の指導のみならず、「家庭での指導に使われる言語」（すなわち母語のこと）への配慮が盛り込まれたことは一定の評価はできる⁸。それでようやく法的根拠を得たが、制度としてまだ整備されてはおらず、現場の関係者は困難に直面している。（もちろん一番大変なのは当事者の子どもたちだろう。）おりしも文科省は、初めて「外国人の子供の就学状況等調査結果（速報）」（2019/9/27）を発表し、不就学児童の存在が取り上げられ始めた。

ここで問題の深刻さを示す、日本で起こった悲惨な事例を共有しておきたい。

「宝塚市の中学生放火事件」 『朝日新聞』（2010年7月21日）より

ブラジル国籍、4歳で来日、当時15歳の CLD 児が、日本人同級生と自宅に放火し、母親が死亡、養父重体、妹重傷となったものである。次に同級生の家に行き、油のようなものをまいているところを家人に見つかり、身柄を拘束される。

家庭では、ブラジル人養父としっくりいかず、実の母親から暴力を受けていたという。母親は日本語が片言しか話せず、CLD 児は日本語は話すがポルトガル語が使えない。学校では、日常会話はできるが、難しいテスト用語は理解できず、教科書が読めないため授業を抜け出すことが多い（後で、小学3年生レベルしか読めなかったと報告された）。来日3年以上のため、兵庫県の「子ども多文化共生サポーター制度」の対象外であった。

大多数の日本人にとっては、「外国人の不良が起こした怖い事件だね」で終わり、「他人事」としてその後記憶から薄れてしまっているのではないだろうか。しかしこれは、この子が不良で勉強もしないから「自己責任」だったと切り捨てて良いことだろうか。教育現場でも、誰も責任を取っていないようだ。しかしよく考えると、これは子どもが置かれた環境での言語教育の問題が大きかったのではないだろうか。親とのコミュニケーションが

母語（ポルトガル語）でも日本語でも十分にとれず、学校の勉強は4歳で来日していること（そして日常会話はできたこと）から適切な支援も受けられず、いじめを受けることもあったようで、どこにも居場所がなかったのではないか。それはその子が悪かったと言えるのか。

このような中長期滞在（あるいは永住希望）の外国人の親と子どもの二言語の問題に、多数派の日本人はもっと向き合う必要があるだろう（真嶋編 2019a）。「実質的移民」を日本社会が受け入れるのであれば、このように「日本に来なければよかった」と泣く子どもが増えないようにしなければならない。日本社会で育つ子どもたちは、将来は日本社会で生きていく可能性が高いのである。（子どもの母語の保持伸長を保障しない現状では、母国にも帰れないのでなおさらである。）こういった「定住二世児」の存在を「社会の問題」と捉えるレベルから「豊かな社会の人的資源」へと昇華させる見方も可能だろう⁹（Ruiz 1984）。しかも大人はともかく、子どもは自分の意思で日本に来ることを選んだわけではない。社会的に最も弱者であるこのような CLD 児童生徒を、日本社会がどのように受け入れるつもりなのか、社会のマジョリティである我々の覚悟が問われている。グローバル化した社会で「移動する大人と子ども」が増えることにより、日本国内でもこれまで経験したことのないような日本語教育のニーズが増加するのである¹⁰。

5 グローバル化した 21 世紀型「移動の世紀」の日本語教育

日本で生活し働く外国人は、日本語が当然必要だから、日本語学習者が急増することがすでに現実化しているのだが、こうした状況に適した日本語教育を実現するには、これまでの留学生への日本語教育の実践や研究の積み重ねの利用だけでは難しい。なぜなら、留学生と単純労働者（技能実習生他をこう呼んでおく）、さらに年少者は、日本語学習に対する動機やそのために投資できる時間や労力、さらには母語能力や学習方略等も、相当異なるからである。日本に出稼ぎ目的で来た労働者が、日本語学習に時間を使うくらいなら、1 時間でも多く働いて稼ぎたいと考えることを止めることは難しいだろう。（もっとも、ヨーロッパの先進国のように公的基金を投入して、就職のための研修として現地語（日本語）学習にも最低賃金補助を支給するなどの制度を整えれば話は別かもしれない。）また、日本語教師が足りないからボランティアを増やそうというのもそれだけでは根本的解決にはならない。

ここで、CEFR と CEFR-CV で記述、提唱されている言語教育観が参考になるだろう。留学生であれば、専門学校や大学、大学院の入試を意識して学ぶであろうし、日本語能力試験 JLPT を目指して（改定されたとは言え）「正確さ」や「日本語の文法知識」の習得に重点を置くことが多いかもしれない。しかし学習者が単純労働者である場合には、筆記試験よりも実際に日本語が聞いてわかることや自己表現できること、そして社会参加を前提とした練習が役に立つのではないだろうか。自分の職場の特性に合致した日本語を目標言語として身に付けたいのではないだろうか。

CEFR と CEFR-CV の作成者の一人であり、Piccardo & North (2019) の共著者でもある North (2018 年 8 月の個人的会話) によると、CEFR-CV を具体化した「活動中心の教授法（Action-oriented Approach）」は、特定目的別言語教育（Language for Specific Purposes: LSP）をイメージしても良いとのことであった。これは「移動する学習者」「学習者を社会的行為者と捉える」「言語知識でなく目標言語で何ができるのかを追求する言語教育」を前提とし

ており、日本国内で増え続ける「留学生ではない日本語学習者」へのアプローチとして、参考になると考えられる。

ここで、21世紀型「CEFR-CV」の特徴の中から、「移民受け入れ」という日本国内のローカルな日本語教育現場で、関連しそうな事項をいくつか挙げてみる。

- ▶ 学習者は「社会的行為者 social agent」であり、知識の注入を待つ「空のバケツ」ではない。
- ▶ 「移動する学習者」を前提としている。つまり、いつ来るかいつ去るかわからないし、年齢や背景も多様である。教育の接続（articulation）を意識した指導も必要である。
- ▶ 学習者の多様性に対応できるよう、柔軟性を持たせることと、全ての学習者が「母語話者」のレベルを目標にする必要はないことを明記した。（言語をダイナミックで複雑、かつ変化することが前提であると捉える。）
- ▶ 多様な学習者を想定しており、そこには教育的包摂とも呼ばれるインクルーシブ教育（Inclusive Education）の考え方も含まれる。
- ▶ 「個別学習」より（人と人との）「ネットワーク」形成を重視する。
- ▶ 科学技術の発達を前提としているので、以前には教育の場では考慮されてこなかった SNS やメール等で使われる言語行動を含む Online 言語使用についても進化中である。
- ▶ 「4 技能+3 要素（文法、語彙、発音）」からの脱却を進めている。
 - ▶ 「聞・話・読・書」の4技能でなく、受容能力 Reception（聞・読）/産出能力 production（話・書）/相互交流能力 interaction /仲介能力 mediation（仲介 Mediation を広く考え、教育に生かすことを提唱）
- ▶ 「学習観」の変化：ニーズに基づく教育内容は、LSP のアプローチ同様、目標言語の中で、その学習者に必要なものを厳選する。学習者のできないことを問題にするのではなく、本人の目的のために、何が必要で、何ができたら良いのかを目安にする。この考え方は JSL（第二言語としての日本語学習をする）生活者としての日本語、技能実習生への日本語教育などに応用可能性が高いと思われる。

CEFR-CV（2018）は、CEFR（2001）と比べて、かなり補強されわかりやすくなったと思うが、言語学習観として「（文法、語彙、発音という）言語知識」の学習を目的とせず、「社会的行為者（social agent）」である学習者が、その言語を使って「何ができるか（行動・行為）」を絶えず意識しているところは重要だろう。教師が自分の持つ知識を学習者の頭に移転させるというモデルではないので、知識重視型の教え方に慣れている教師にとってはパラダイムシフトが必要である。日本国内ではこれは教師自身が受けたことのない学習観に基づく教育モデルであることが多いため、大きなチャレンジとなるだろう。

最後に、これからの日本語教育を考える際の、いくつかの提案をしておきたい。

- ▶ 「日本語教育」は「日本語だけ」の「教育」ではないこと。年少者（CLD 児）には特に配慮が必要である。
- ▶ 「エリート教育」だけでなく「社会的弱者への教育」を意識的に進める必要があること。
- ▶ 誰のための教育か？ 目の前の学習者を超えて、自分の行なっている日本語教育が

誰を利することになっているのかについても考える必要があることを指摘しておきたい。

本稿では触れなかったが、教育を「市場原理」（経済的な弱肉強食）に委ねることの危険性（鈴木 2016）¹¹は、日本語教育にも関係することである。また、日本政府が経済界を中心に進めていこうとしている「Society5.0」の指針（内閣府 2018）¹²には、日本語教育を必要としている外国人就労者や外国につながる子どもたちへの言及はない。これも「市場原理」「教育の格差」に関係すると考えられる。今後は、時代を切り拓く道標とも言える「日本語教育推進法」¹³の理念を、日本語教育関係者は特に確認し意識すべきであるし、移民政策で日本のずっと先を行くヨーロッパの言語教育政策、特に CEFR と CEFR-CV に学ぶ必要が大いにあることを確信している。

¹ 本稿は、2019 年 8 月 29～31 日にベオグラード大学において開催された「ヨーロッパ日本語教師会 AJE 2019 シンポジウム」での初日の基調講演の内容を元にして、加筆修正したものである。また、本研究は科学研究費基盤研究（C）（課題 19K00736 「移動の世紀」の言語教育を考える—移民統合と CEFR-CV の基礎研究— 代表：真嶋潤子）の支援を得ている。

² その一方で、「世界のスタンダード」になると、多様で奥の深い外国語教育が、画一化、平板化するのではないかと心配する声は以前からある（Schwerdtfeger 2003）。

³ CLD 児とは文化的言語的に多様な背景を持つ子ども Culturally Linguistically Diverse Child のことで、J. カミンズ（2011）のことばである。

⁴ 法務省 HP <http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00083.html>

⁵ 「外国人技能実習生失踪、企業の不正行為 759 人 法務省が調査結果」『日本経済新聞』（2019 年 3 月 29 日）による。

⁶ 安田峰俊「制度化された搾取の構造—急増する在日ベトナム人の苦境」『週刊東洋経済』（2018 年 2 月 3 日号）46-48 頁ほか。

⁷ ここでは触れないが、技能実習制度の実態としては、技能実習生も受け入れ側も双方満足できている成功例もあるのだが、人権蹂躪のひどい状況が数多くあることも事実である。

⁸ 第 3 条 第 7 項において、子どもの家庭言語・母語の重要性への配慮に言及されている。多様な背景を持つ子どもたちの「母語」「家庭言語」の重要性への配慮が明記された。

「(基本理念) 第三条 日本語教育の推進は、日本語教育を受けることを希望する外国人等に対し、その希望、置かれている状況及び能力に応じた日本語教育を受ける機会が最大限に確保されるよう行われなければならない。」

⁹ Ruiz (1984) の言語の捉え方の方向性「問題として」「権利として」「資源として」を参照。

¹⁰ 近畿弁護士会連合会主催のシンポジウム「外国につながる子どもの夢の扉を開こう！～自己実現を可能とする教育環境の整備に向けて～」では、CLD 児童生徒の人権特に教育を受ける権利に関する諸課題の重要性が日本の弁護士会では初めて議論されたことを共有しておきたい。（2019 年 11 月 29 日 於：なら 100 年会館）<https://www.osakaben.or.jp/event/2019/2019_1129_2.pdf>

¹¹ 具体的には、アメリカの「No Child Left Behind 落ちこぼれ防止法案」（2002）が典型であろう。教育現場の評価を市場原理に委ねると、学校や教師は高く評価されようとして、例えば学生の到達度を実際より高く見せようとしたり、中退や退学者を出さないように不適切なことを行ったり、長期的な結果として地道で地味な教育実践が評価されなかったりして教育現場が疲弊することもあるようだ。詳細は鈴木（2016）ほか。

¹² 第 1 社会は狩猟社会で、2 農耕社会、3 蒸気機関の工業社会、4 情報化社会、そして 5 はどんな社会だろうか。日本政府の内閣府の HP にはこのような新たな社会の提案があって、「スマート社会」と説明している。<https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html>

¹³ 日本語教育の推進に関する法律（R1 年 6 月 28 日）第一条

「この法律は、日本語教育の推進が、我が国に居住する外国人が日常生活及び社会生活を国民と共

に円滑に営むことができる環境の整備に資するとともに、我が国に対する諸外国の理解と関心を深める上で重要であることに鑑み、日本語教育の推進に関し、基本理念を定め、並びに国、地方公共団体及び事業主の責務を明らかにするとともに、基本方針の策定その他日本語教育の推進に関する施策の基本となる事項を定めることにより、日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進し、もって多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資するとともに、諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持及び発展に寄与することを目的とする。」（下線部は筆者）ただしこれは理念法であり、この法律ができたから、現実が自然に変化するわけではない。この法律を根拠として、現場で様々な事業や実施ができるよう、予算配分等がなされることになる。

<参考文献>

- Byram, M. & L. Parmenter (Eds.) (2012) *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. (吉島茂他・大橋理枝訳 (2004)『外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)
- Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*.
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- North, B. & E. Piccardo (2016) *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.
<https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.
- Piccardo, E. (2018) *Mediation: theoretical underpinning of plurilingual inclusive education*. Presented at the LPP2018 Conference, OISE, University of Toronto, on August 23, 2018.
- Piccardo, E. & North, B. (2019) *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters, Ltd.
- Ruiz, R. (1984) "Orientations in Language Planning," *NABE Journal*, Vol.8, Issue 2
- Schwerdtfeger, I. C. (2003) *Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens?* In: Bausch, Christ, Königs & Krumm (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Gunter Narr Verlag Tübingen. S.173-179.
- 奥村三菜子, 櫻井直子, 鈴木裕子 (2016)『日本語教師のための CEFR』くろしお出版
- OJAE 研究員 (山田ボヒネック頼子他) (2010)『CEFR 準拠日本語口頭産出能力評価法 欧州共通言語参照枠レベル例示 Oral Japanese Assessment Europe』(DVD 付き) ヨーロッパ日本語教育学研究所
- 国際交流基金(2010)『JF 日本語教育スタンダード 2010 (試行版)』
- 国際交流基金(2013a)『まるごと:日本のことばと文化 入門 A1 りかい』三修社
- 国際交流基金(2013b)『まるごと:日本のことばと文化 入門 A1 かつどう』三修社
- 鈴木大裕 (2016)『崩壊するアメリカの公教育 -日本への警告』岩波書店

-
- 真嶋潤子 (2005) 「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEF) の受け入れ状況の一研究 –ドイツの言語教育機関における聞き取り調査より」『日本語講座年報 2004-2005』大阪外国語大学日本語講座
<http://majimajunko.sakura.ne.jp/bukosite/_src/5424/cefukeire.pdf?v=1557471623000>
- 真嶋潤子 (2007) 「言語教育における到達度評価制度に向けて –CEFR を利用した大阪外国語大学の試み–」『間谷論集』創刊号, 日本語日本文化教育研究会, pp.3-27
- 真嶋潤子 (2018) 「CEFR の国内外の日本語教育へのインパクト」泉水浩隆編『ことばを教える・ことばを学ぶ–複言語・複文化・ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』南山大学地域研究センター共同研究シリーズ 10, pp.249-274
- 真嶋潤子編著 (2019a) 『母語をなくさない日本語教育は可能か –定住二世児の二言語能力』大阪大学出版会
- 真嶋潤子 (2019b) 「学習者の多様性と日本語教育における「評価」 –何のために何をもって「評価」するのか–」Journal CAJLE, Vol. 20. Online ISSN: 1929-3135. CAJLE-カナダ日本語教育振興会 <<http://www.cajle.info/publications/journal-cajle/volume-20-2019/>>
- ヨーロッパ日本語教師会 (AJE) (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金

Globalization and its impact on local Japanese language education

Junko MAJIMA
Osaka University

Abstract

The sheer number of people crossing borders in the world today has risen to such an extent that the word ‘globalization’ itself is beginning to sound banal. Japan is no exception to this border-crossing tendency. Although the Japanese government insists that it will not implement any official “immigration policy”, it is clear that Japanese society must grapple with the realities of coexisting with larger numbers of foreigners.

I talked about contributions of the Association of Japanese Teachers in Europe (AJE) and the Japan Foundation (JF) to accept and promote the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001) to the audience, i.e. JSL/JFL teachers. After looking at the status quo of the immigrants in Japan and some thought-provoking or heart-breaking local situations, I shared the features of the CEFR and its Companion Volume (CoE, 2018) to advance our discussions in language education in this “century of mobilization.”

多様化する多様性と日本語教育

—ローカルな振り返りからグローバルな意識変革を目指して—

岩崎 典子
南山大学

要旨

近年、日本のひと・ことば・文化が以前にも増して多様化している。しかし、人びとの思い描く「日本」のイメージにおいても、日本語教育の教材においても、多様性が反映されていないことが多い。今、日本に住まう多様な日本語の使用者が日本社会の構成員であることを意識化し、その価値を（再）認識することが、第二言語としての日本語使用者が心地よく活躍できる環境づくりのためにも共生社会の推進のためにも不可欠である。多様性と多様性を覆い隠すイデオロギーや言説は、どの社会にも何らかの形で存在し、それは、ローカルかつグローバルな現象である。そこで、日本語学習者も日本国内の日本人学生もローカルな（自分の地域の）多様性とイデオロギーについてクリティカルに振り返ることを通して言説のもたらす問題を認識することを促し、そして、クリティカル・リテラシーを高めることを提言したい。具体例としてクリティカル・リーディングの教材、「セカイの日本語 ～みんなの声～」の活用を紹介する。

【キーワード】 多様性、言語イデオロギー、多文化共生、クリティカル・リテラシー
Keywords: diversity, linguistic ideology, multicultural symbiotic society, critical literacy

1 はじめに

日本が民族・言語・文化的に同質的な国であるという言説は現実とは大きく異なることは周知のはずである。実際、この言説とは真逆に日本は古くから多様な民族・文化・ことばを有する。（本稿では、「ことば」と「言語」という表現を使い分けている。「言語」は政治的、恣意的にことばに境界を設けて名付けたもの、一方、境界にとらわれずに‘language’の意味を指す場合は「ことば」としている）。しかも、近年、旅行・留学・移住など、日本からの移動も日本への移動も以前にも増して盛んで、さらに多様化が進んでいる。

それにも関わらず、日本国内外を問わず、一般の人々の思い描く「日本」のイメージには民族や文化の均質性が根強く残る（久保田 2014）。「従来は均質であった社会に近年外国人が目立ってきた」のように語られることもあれば、日本語教材においても、いわゆる「標準語」が日本固有の「言語」であり、日本各地で日常的に使われているという印象、日本全国で均質の「文化」があるような印象を日本語学習者に与えかねないことば・文化の扱いがなされているのではないだろうか。多くの研究者も問題視する「日本＝日本語＝日本文化＝日本人」の言説は、日本国内において、ともすると「外国人」をことばも文化

も共有しない「よそ者」と捉えたり、「標準語」から逸脱する「日本語」を「正しくない日本語」と捉えたりすることにもつながり、多文化・多言語共生を阻むものとなりうる。

さらに、日本語学習者の学習環境・学習目的や日本語使用環境も一層多様化している（例えば、久保田 2016、坂本 2008、平高 2017）。それに伴い、学習すべきことばも多様化し、ことばや文化の多様性を重視する必要性も増している。本稿では、こうした状況をふまえ、日本語学習者にも日本国内の日本語母語の学生にも、個人に立ち戻って、ローカルな自分自身の身近な環境における多様性と、その多様性を矮小化するイデオロギーをクリティカルに振り返ることを促し、多様性の意識化を促進することを提言する。ローカルな振り返りの有用性は、Holliday (2018, p.42) や久保田 (2014, p.16) も示唆している。その具体的な方策として、ひと・ことば・文化の多様性に焦点を当ててクリティカル・リテラシーを培うクリティカル・リーディング、「セカイの日本語 ～みんなの声～」の活用を例示する。

2 問題のありか ―日本語学習、そして、多文化共生をめぐる

「日本＝日本語＝日本文化＝日本人」のような等式は、日本語教科書などにも反映され（久保田 2014、佐藤・ドーア（編） 2008、牲川 2004）、学習者は、標準化された平均的な「日本語」、「日本文化」の習得を求められる。ある言語の習得はその言語を話す人びとの文化（思考様式）を習得することであると捉える傾向は、日本語・日本文化に特化した問題ではない（Holliday 2018）が、日本語の場合は、1960 年―1980 年ごろ、日本人・日本語が特殊であると説いた、いわゆる「日本人論」と結びつき、1990 年以降も根強く残り（細川 2000）、「日本語＝日本人の思考様式、行動様式」という等式の教育を助長したと考えられる。

また、目標言語を問わず、外国語の教科書では地域差、個人差、職業差などのことばの差異について触れられないことが多く、日本語教科書においても同様であることが報告されている（Matsumoto & Okamoto 2003）。熊谷（2008）は、初級日本語教科書『げんき』を分析し、「会話」の場面設定が関西地方であっても使われていることばは「標準語」であり、方言については全く言及がないと報告している。日本語教科書においては、あたかも均質な「日本語」が全国的に日常的に使われているかのように扱われているため、教科書に依存して日本語を学習すると、地方都市への留学や生活で戸惑い、日常生活の会話で聴き取れなさに困惑することも、極端な場合はその地域のことばを正当な日本語とせず、積極的に交流できないということもありうる。

さらに、日本では「日本語」以外にも多様なことばが話される（3.2.3 参照）と同時に、（日本生まれ日本育ちの）日本人以外の日本語使用者が多数存在していることも自明のはずである。それにも関わらず、前述の日本語特殊論から派生したであろう、「外国人には日本語は難しい」、したがって、「日本人でなければ日本語がわからない」という思い込みがある一方、「日本人であれば日本語はわかる」「日本語がわかるのは日本人」という思い込みもある。そのため、外見は「外国人」であるのに日本語が流暢な話者、外見が日本人であるのに日本語が流暢ではない話者を奇異な存在と捉える傾向がある。英国からの留学生が挨拶をした程度で日本語が「上手」と言われて不愉快な思いをしたり（岩崎 2013）、アメリカ生まれの日系アメリカ人が自分の日本語が周りの日本人に「変な日本語」であると思われてよそ者扱いされることを恐れたり（Takamori 2015）することも報告されている。

上述のような固定観念は、多様な日本語使用者が日本社会で心地よく過ごして社会参加することを妨げる。

日本語作家のリービ英雄は、それまでに書いた本の中で、「日本語は日本人として生まれた人たちの独占所有物であるという常識に抵抗していないページは一つもない」「（リービ 2001, p.47）と語る。ある言語を学習する究極の目的は、その言語をものにする、自分のことばとして使用できることだとすると、「日本人＝日本語」のイデオロギーは、日本語を学習し、第二言語として日本語を使用する人びとが、日本語を「自分のことば」として使用することから排除するメカニズムとなりうる。

日本語教育においては、学習者の目標は「日本人」のように「日本語」が使えること、学習者の手本は「日本人」、達成目標は「日本語母語話者」の「日本語」であると想定する傾向が根強く残ることが危惧される。後述するように、日本人も日本語も多様である上、母語話者にはなりえない学習者に母語話者を目標に掲げるのは抑圧的でもある。しかも、それは、第二言語として日本語を使用する複言語話者としての言語資源の豊かさを見くびることになる。

社会的にも、「日本＝日本語＝日本文化＝日本人」のような等式は、多文化・多言語共生社会を阻むビリーフを生み、それが弊害となっている。したがって、今、日本（ひと・ことば・文化）の多様性の再認識が最重要課題である。

3 多様化する多様性

3.1 ひと

「日本」は周知の通り、土着のアイヌ民族、琉球民族、大和民族のほか、古くから移動してきた人びとが住まうだけではなく、1980年代、1990年代以降、ニューカマーと呼ばれる南米やアジア諸国からの人びとが増え、日本語教育、日本語支援のあり方も変化している。

2015年の日本の国勢調査では外国籍の人びとは175万2368人、割合が最も多い国籍は、中国（29.2%）、次いで韓国・朝鮮（21.5%）、フィリピン（9.8%）、ブラジル（7.2%）、ベトナム（5%）、アメリカ（2.5%）、ペルー（2%）であるが、増加傾向にあるのが中国籍の人びとのみならず、「その他」（23%）であることは、さらなる多様化の反映と言えよう¹。これらの外国籍の住民の中には日本生まれ・日本育ちの定住者や永住者も含まれる。2019年4月からは特定技能を有する労働者のための在留資格も創設され、「人材」確保のための外国人受け入れの必要性が認識されており、今後も移動する人びとの国籍、来日の目的などの多様化が予測される。

さらに、日本国籍を有している人びとで、いわゆる「ハーフ」、日本国籍を取得して帰化した人、海外で教育を受けて帰国した「帰国児童」なども増加傾向にある。厚生労働省の人口動態統計年報の「父母の国籍にみた出生数の年次推移」によると、1987年と比べ、2010年には、父母の一方が外国籍の出生数は、10,022から21,966へと倍増している²。法務省の帰化許可者数の統計³を見ると、申請者の大部分は中国または韓国・朝鮮籍の人びとだが、帰化においても増加傾向にあるのが、やはり「その他」の人びとである。帰国児童も増加傾向にあり、政府の学校基本調査によると、1977年の5900が2018年には11,635となっている⁴。

また、日本国籍を持つ日本人や日本にルーツのある人が必ずしも日本国内に定住しているわけでもなく、移動の経験を重ねる人びとも少なくない。このような多様な人びとは、さまざまな移動の経験を経て、自らのことばやアイデンティティを捉える（川上・三宅・岩崎 2018）。

したがって、日本が、先祖代々日本にルーツがあり日本生まれで日本育ち、日本で教育を受けた「日本人」が住まう「均質的な国家」という言説は現実とは相反する。

さらに、来日目的が多様化することは、すなわち、日本語使用環境（どのような地域か、アカデミックな場面か、職場か、どのような職場か、どのような生活か）も多様化することに直結し、どのようなことばの指導が必要なのかも異なってくる。

3.2 ことば

本稿では、国家などにより命名されたことばを「～語」と呼び、それらのことばを指すために「言語」という表現も用いるが、前述のように境界線を設けずに language を指すためには「ことば」という表現を使っている。ある特定の集団が共有すると考えられることばを「方言」ではなく「言語」と認定して「～語」と称するかどうかは、政治的で恣意的な決めごとで、明確な判断基準はない。また、尾辻（2016）は、人びとの移動が日常的な今日、出身地域が異なる人びとの接触で、従来は別言語として考えられた語彙や文法などの言語資源の混在するレパートリーを持ち、日常的に駆使する人びとも多いことを指摘し、ことばに境界を設けることを問題視している。

3.2.1 日本のことば

まず、日本のことばは音声言語だけではない。日本手話は、日本語とは全く体系の異なる言語であり、日本に住まうろう者の多くは日本人であるが、彼らの第一言語、すなわち、母語はほとんどの場合、日本語ではなく、日本手話である。

日本の音声言語については、2009年にユネスコが発表した“Atlas of World Languages in Danger”（第3版）は、消滅の危機にある言語として日本の8言語（アイヌ語、八重山語、与那国語、八丈語、奄美語、国頭語、沖縄語、宮古語）を挙げている⁵。（8言語の中でアイヌ語は類型も「日本語」と大きく異なり、個別の言語と認識されているが、同類型のことばについては、「言語」と呼ぶか「方言」と呼ぶかは政治的、恣意的な問題である。ここでは「地域語」と呼ぶ。）

このほかにも多様な地域語がある。筆者のベオグラードの基調講演では、まず、朝日新聞デジタルの記事（2019年7月30日）で紹介された山口県防府市の「お会いできて幸せます」という看板をお見せし、佐藤亮一（監修）（2002）『方言の地図帳』のCDから静岡、青森、愛知、島根、鹿児島、沖縄の話者の「桃太郎」の語りの冒頭を聴衆の方に聞いていただき、日本土着のことばの多様性を再認識していただいた。

地域語間では、語彙、発音、文法のみならず、語用論的にもかなりの差異があるようだ。日本語は間接的な表現を好むという言説があるが、小林・澤村（2014）は、日本国内でも直接的・間接的言い回しの傾向が大きく異なると指摘し、秋田(1)と大阪(2)の弔問のお悔やみ(pp.72-73)を例示している。(1)が前置きなしで直接的なのに対し、(2)は遠回しである⁶。

(1) ナート ジーチャ 死ンデ 困タコタナス。

(2) タダイマー マー オ知ラセノ オ使イ チョーダイイタシマシテ、ビクリーシテオリ
マスヨナ 次第デゴザイマス。ナント 申シ上ゲーマシテ ヨロシーヤラ、セッカク イロイ
ロト オ尽シーナサイマシタノニ、ゴ寿命トワ 申シナガラ、オヨロシュ ゴザイマヘナン
ダソーデ、サゾ オチカラ落トシノ コトデ ゴザイマッシャロナー。

ただし、このように地域の比較をすることは、各地域の言い回しを一括りにしてしまい、地域ごとの均質性を連想させ、本論で問題視する本質主義（あるカテゴリーの人びとの間に共通の固定的な性質があると考え）になりかねないことに留意する必要がある。しかし、地域内の世代差・性差・個人差はあっても、ある程度の地域差は現在も見られると考えられる。

さらに小林・澤村（2014）によると、東北地域のほうが、直接的に場面を描写するためオノマトペの使用も多く、オノマトペのバリエーションも多いという。竹田（2014）の『東北方言オノマトペ用例集』を見ると、標準語の「（心臓が）ドキドキする、ドキンドキンと鼓動した」に類似した表現として、(3)(4)のような例がある。形容詞、動詞は略して副詞のみを引用する。

(3) 岩手 だがだが [たかたか、だすだす、だっかだっか] （竹田 p.69）

- a) すんぞーあ だがだがど なった。
- b) 心臓あ だっかだっかってら。
- c) だすだすって 心臓あ おごってくる。

(4) 岩手、宮城 とかとか [とかまか、とかまかとかまか、とがとが、とつかとつか、どかどか、どがどが、どきらどきら、どっかどっか] （竹田 p.79）

- a) すいんぞーあ とかとかど なった。
- b) どがどがと どーぎあすて、すぬがと 思った。
- c) とかまかとかまかって おがすい。

ここでは、言説的に日本文化の特徴とされる間接的表現、日本語に豊富と言われるオノマトペを例としてみたが、地域語間の差異は、これだけにとどまらない。中井（2016）によると、日本語の特色の一つと考えられることの多い敬語についても、地域語に敬語のない「無敬語地帯」もある上、地域バリエーションのほかにも、ホワイトカラーとブルーカラーでは敬語習得が異なるという社会バリエーションもあるという。さらに、地域語は、メディアやひとの移動の影響で「標準語」と接触して変化し、真田（2009）がネオ方言と称する変種となって使われている。一般に言語間の接触によって新たに発生する言語は、ピジンやクレオールと呼ばれるが、マーハ（2004）は、日本は大陸から人びとが移動してきた縄文—弥生期に始まり、現在に至るまで多くのピジン・クレオールが形成された多言語環境であると指摘している。

それにもかかわらず、日本語教材において地域語の多様性についての言及すらないことは、日本語学習者が教科書で扱われる「標準語」と異なる地域語を正当ではないことばと

して軽視してしまい、自分の使う日本語を標準語規範とだけの対比でみるのではないかという危惧もある。

3.2.2 学習すべきは標準語（のみ）か

日本国内外の学習者が全て「標準語」さえ学習すればいいと想定するのは、学習者の日本語使用や交流の可能性を狭めることになりうる。「標準語」だけで用を済ませることはできても、親しい間柄では地域語の使用が望ましいと考えられ、「標準語」の使用が一体感の欠如や疎遠な関係性を示すことになる（Matsumoto & Okamoto 2003）。

しかも、前述のように学習者の日本語使用の環境も多様化し、中には地域語を理解することが重要な職場もある。後藤（2015）は、医療場面で地域語の果たす役割が大きいことに注目し、外国人と山形県外出身の日本人看護師・介護士候補生が山形の医療のことば（痛み、排泄関連）を理解できるかどうかを調査したところ、県外出身の学生（9名）は、痛みの詳細を示すオノマトペ（例えば、いがいがする、じがじがする）や非日常的語彙など、ほぼ理解できたが、外国人看護師・介護士（中国、台湾、韓国出身 計10名）は「痛みの形容」「痛みの結果」や「指示語」（例えば、「そげだごと」）が理解できず、外国人と日本人の理解には大きな差があったと報告している。地域特有の表現は多様で検索も難しいという課題があることにも言及している。

日本語の使用者の日本語使用場面の多様化に伴い、多様な地域語を知るニーズが高まっている。竹田（2019）が、共通語と方言（本稿の「標準語」と「地域語」）の対応を学ぶ日本語学習者にわかりにくいと思われる方言形式を整理し、方言研究と日本語教育の連携を呼びかけている。

関東圏外の教育機関では、地元の地域語の意識を高め、理解力を指導するための何らかの工夫がなされている場合もある⁷。しかし、海外や関東地域で日本語を学習する場合も、何らかの目的で国内移動をすることもあらずで、初級から多様な地域語があるということを認識することに意義があると考ええる。

以上、主に地域のバリエーションについて論じたが、社会のバリエーション、世代や性差のバリエーションも、ことばのあらゆる側面にみられる。中井（2016）が敬語について述べているように、学習者の志向やニーズによってどのバラエティを指導するのかが異なってくる。したがって、日本語学習の目的に合わせて、バリエーションについても指導するのが望ましいが、いずれのバラエティにしる、本質主義に陥って一般化・固定化することのないよう、ことばが動的かつ動的であることを念頭に指導する必要がある。

3.2.3 多言語化と「壁としての言語意識」

ここまでは、主に「日本語」の多様性、日本土着のことばの多様性を見たが、日本で使われるのは日本土着のことばだけではない。移動してくる人びとの急増によってもたらされた多言語状況が近年さらに進んでいる。しかし、欧州のように古くからの土着の少数言語がある地域で、土着の少数言語には多言語主義にもとづく一定の施策を実施しているところでも、近年急増した難民・移民の言語を同様に処遇する法体制は取られていないという（庄司 2013, p.22）。庄司は、少数言語を平等に扱い、多様な話者がそれぞれの母語を用いる権利や教育の権利を保障しようとする多言語主義は、国家の統一を妨げる分裂の要因と捉えられることもあり、公共性との折り合いが課題になると述べる。

庄司 (2013, p.24) は、「壁としての言語意識」について、近年日本の人びとの意識が変化したと述べる。20-30 年前は、外国人 (特に欧米人) は多くの日本人にとって恐怖で、日本人同士なら互いに分かり合えるが、外国人とは意思疎通の不可能性の思い込みがあったが、外国人との接触が日常化し、恐怖が薄まりつつあると述べる。さらに、「外国人のさまざまな日本語に接するなかでそれがたとえ文法や場面から見て破格的なものでも、あいての真意をくみ取り、まずは理解しあうという接し方を学んできた」とも述べる。

しかしながら、庄司によると、多様な話者がそれぞれの母語を使う言語の多様性を日本国内の人びとが受け入れるかどうかは明らかではないという。アンケート調査では、移民の子どもが自分のルーツのある国の言語を母語として学習することの重要性は認識しても、公費を負担することには躊躇する回答の傾向があったという。庄司は、日本語は特殊で日本人の精神であるという思い込み (すなわち、本論でいう日本人＝日本語の等式) が現在も温存されており、近年「この殻から出るきっかけ」を得たかもしれないとする一方、「日本語への執着心の強制や日本語の過度の賛美」などといった、多言語化と逆行する文化政策上の動きなども見られ、日本の多言語性の将来は未だ不明瞭であると述べる。

庵 (2016, pp.65-66) は、調整した言語である〈やさしい日本語〉の必要性の裏付けとして、日本における意識の問題に言及し、「ある人間の能力を外国語の運用能力で測るとするのは愚かなこと」でありながら、「発音 (「訛り」) が嘲笑の対象となることの実例は古今東西枚挙がない」と指摘した上で、以下のツイートを紹介している。

日本語が発達途上中の外国人と、彼らに失礼な態度をとる人を見るたび NY 生活時の自分を思い出す。英語の先生が「英語力であなたの知性や人間性を判断しないから。発音や文法なんか気にせず安心して自分の考えを話さない。NY は言葉を待ってくれる街よ」と言われた時は本当に救われた。(ヤンヨンヒ <https://twitter.com/yangyonghi/status/1048622099026173952>)

まさに文法や発音が「破格的であっても相手の真意をくみ取り、まずは理解し合う」という態度がニューヨーカーにあることを英語教師が言及し、英語教師自身も肯定的に受容していたことを示している。日本語教師にも、日本語母語話者にもこのような姿勢が望まれる。

国内での外来の多言語の使用、第二言語としてしての日本語使用者の日本語など、社会における多様なことばの使用を肯定的に受容することが、意識の壁を越えることにつながる。

3.2.4 多言語・複言語資源と融合性

意識の壁を越えることは、容易ではない。しかし、移民だけではなく観光客や短期滞在者も急増する今、大移動時代を支えるのは、多言語化のもたらす多言語資源である。2019 年 8 月に医療ガバナンス学会のメールマガジンに投稿された大橋浩一氏の記事が、多言語資源の重要性を如実に示している⁸。大橋氏は、上海生まれ日本育ちで日本に帰化した医師で、急増する外来の外国人の診察などの依頼が絶えず、通訳や翻訳の依頼もあり、華人医師として自分の果たすべき役割を意識するようになったという。この例に見られるように、言語資源を総動員する複言語能力が仲介のために大きな役割を果たす。

さらに、前述の尾辻 (2016) が述べる、自己のレパートリーのさまざまな言語資源を駆使する融合的なことばの使用は日本でも珍しくない。日本生まれの日本人も地域語と標準

語、日本語と英語などの資源を駆使することは日常茶飯事であろう。Makino (2018) は、リービ英雄の作品を分析し、リービのような複言語能力を持つ日本語作家は、その多様な言語資源によってモノリンガル日本語母語話者には成し得ないことばの融合により創作活動をする」と述べる。これは、Pennycook (2006, p.114) の、複数の言語・文化の hybrid spaceこそ、ことばと文化の多様性が更新される場であるという主張を裏付けるものと言える。

すなわち、肯定的に受容すべきは、多言語の使用、多様な日本語使用者の多様なことばの使用、そして、融合的なことばの使用なのである。しかも、この融合的なことばの使用こそ、モノリンガルではない学習者が自分を表現できる創造的なことばである。

3.3 文化

3.3.1 日本語教育における日本文化の問題

外国語教育における「文化」は米国の外国語教育の指標となる National Standards (1999) がそうであるように、芸術などの産物、言語行動様式などの習慣、価値観などの思考を指すことが多い。コミュニケーション能力の育成を念頭に特に重要視されるのが、習慣と思考である。しかし、「文化」の教育は、言説的に構築された固定的で標準化された文化を想定している (川上 1999, Kubota 2003, Matsumoto & Okamoto 2003)。文化を均一的に想定することの政治性を示す近年の例として、久保田 (2014, p.14) は、2013 年にユネスコの世界遺産へ登録された日本食についての農林水産省による資料を挙げている。全国の郷土料理を紹介しても、沖縄がほとんど現れていないことや、食事のマナーなど規範的内容が盛り込まれ、文化の説明が規範と重なりあって「国家主義的イデオロギーを醸成することが多い」ことを指摘している。

3.3.2 動的な視点からクリティカルに (日本) 文化を考える必要性

川上 (1999) も Kubota (2003) も、文化の教育の課題を提起している。例えば、川上は、「あなたの国ではどうか」という発問が、学習者の自国にある (すなわち、ローカルな) 異質性や多様性を塗りつぶして、均一的なものとして捉えさせてしまうことの問題を指摘している。文化が動的かつ流動的なものであることを常に認識することの重要性を唱え、日本文化についても動的な視点に立って、教育者と学習者が共に日本文化のイメージを探求する教育を提唱している。

Kubota (2003, 久保田 2008, pp.160-161) は、以下の 4 点を 4D アプローチと呼んで奨励している。①文化を規範ではなく記述的(descriptive)に理解する、②文化内の多様性(diversity)に注目し、ディアスポラや雑種性などの概念を取り入れる、③流動的(dynamic)な文化の性質をとらえることによって文化的習慣、産物、思考を歴史的な脈に置いて解釈する、④文化は言説的(discursive)に構築されていることを認識する、つまり文化に関する知識は言説によって作り出されているという考え方で、文化に関する定義には権力関係と政治性に関わっているという理解である。久保田 (2016) は、①②③の落とし穴、すなわち、記述・観察で見出したパターンが (その地域の、その時期の) 固定的な現象として認識されるなどの問題を孕んでいることを喚起し、その落とし穴を乗り越えるための④の重要性を説く。

文化的な習慣には、ことばの使用も含まれる。したがって、「女性語」、「敬語」、「曖昧表現」の使用などについても記述的に理解し、多様性に注目しつつ、これらが言説的に

構築されたことを認識する必要がある。このような視点での教育がクリティカルなアプローチである。

4 提言と実践の具体例

以上のように、日本の人びと・ことば・文化が多様であるにも関わらず、「日本＝日本語＝日本人」の言説は根強い。今、求められるのは、日本語学習者も日本語母語話者も多様性を認識して肯定的に受容することであると論じた。では、日本語教育に携わる者として具体的にどんなことができるのか。以下、まず、先行研究で紹介された方策をまとめ、筆者も試みたクリティカル・リテラシーを培うクリティカル・リーディングを提案し、筆者と熊谷由理氏が共同で作成した中上級レベルでの教材例を紹介する。次に、本大会を主催するヨーロッパ日本語教師会も賛同・支援した、カナダ日本語教育振興会によるウェブリソース「セカイの日本語 ～みんなの声～」⁹の活用例を報告する。ウェブリソースの詳細な情報は、柴田・米本（本ベオグラード論集に掲載）を参照していただくことにし、ここでは簡単に紹介して筆者の活用の実施例を報告する。前者は、日本語学習者を、後者は日本語母語話者を対象に実践したものであるが、前者で言及するクリティカル・リテラシーは日本語母語話者にも必要な能力であること、後者で紹介するウェブリソースは、日本語学習者にもさまざまな活用ができることを、例を挙げて示したい。

4.1 クリティカルなアプローチ

4.1.1 日本語学習者を対象として (1) : ローカルからグローバル

日本語教育において、ことばの多様性まで扱えるのか。授業の時間的制約もあれば、どの地域語、どのようなバラエティがそれぞれの学習者にとって有用になるかも不明なことが多いため、特定の地域語やバラエティについて指導することは現実的ではない場合が多いだろう。しかし、少なくとも、さまざまな地域・職業・世代・性差などに関係して、多様な日本語があることを例示して伝え、まずは最も汎用性の高いことばに焦点を当てて学習するのだということを明らかにし、意識を高めるのがいいだろう。例えば、学習者の第一言語について、身近なローカルな人たちが全く同じ「X 語」を話すのかという振り返りをさせるだけでも多様性に気づかせることはできるのではないだろうか。

さらに、日本語教材に日本社会・日本語・日本人が固定的に記述されがちであることに気づきを促し、常に疑問を持つことを促すためにも、学習者たち自身のローカルな多様性への振り返りが役立つことが先行研究の示唆や実践報告から窺われる。Holliday (2018, p.42) は、外国語教材にある、慣用表現・文化的行事・価値観などの記述のもたらす固定的な「言語」のイメージを払拭するには、学習者が自身の言語経験を振り返ることにより、自分の言語の使用も言説的に語られる規範とは異なること、その使用は場面によっても異なり、流動的であるという気づきを促すとよいという。そうすることで、目標言語の記述もまた言説とは異なるということに留意できる。また、久保田 (2014, p.17) は、米国の学習者に日本食の記述について考えさせるために、米国の感謝祭の食事の規範イメージがどのように構築されたかを調べる活動を提案している。感謝祭の歴史的吟味によって、感謝祭が白人入植者の視点からの祝いであることに気づくこともでき、社会的には、必ず全ての家庭で規範イメージの食事をしていないことなどの多様性の気づきを促せるというわけである。

さらに、熊谷（2007）は、クリティカル・リテラシーの実践として、日本語教科書にある日米の学生の比較における米国の学生についての記述と、自分たちの実生活との違いをアンケートで調べさせ、教科書の「アメリカの大学生」の記述をクリティカルに考察させた。この活動により、学習者は「教科書の記述はステレオタイプかもしれない」という疑いの眼差しをもつ重要性に気づいたという。この場合も、日本語教科書にあるアメリカの学生についての記述（すなわち、ローカルな現象の記述）があったことが、学生をクリティカルな主体的探索に導いた。

多様で流動的であるローカルな現象が言説的に固定的なものとして描かれがちであることに対する気づきは、言語や文化に関する記述や語りの背後にある固定的ビリーフがグローバルな現象であるという認識を高めると言える。日本語学習者は、日本語・日本文化をめぐるイデオロギーがあることを認識し、そのイデオロギーのもたらす問題（例えば、標準語とは異なる地域語の言説的なネガティブな位置付け、外見や訛りによる外国人の言語能力の過小評価など）を理解し、どう対処するか考えることが、日本人との接触や日本滞在・居住のためのレディネス（心理的・方略的な準備）を高めることになる。

4.1.2 日本語学習者を対象として（2）： 内容重視とクリティカル・リテラシーの育成

上述の熊谷（2007）は、クリティカル・リテラシー育成を目指す実践例である。熊谷（2007, p.3）が挙げるクリティカル・リテラシーの6つの理念のうち、本稿で特に重視したいのは、「ことばと世の中に内在するイデオロギーや価値観の相互構築関係を認識する」、「当然視されている情報や知識を批判的に考察する」であるが、そのほかにも「ことばを自分の興味・目的のために創造的、主体的に使う」、「『読み書き』という社会活動に協働的に参加することで社会に対して働きかける」という理念に基づいて、筆者は熊谷氏と、クリティカル・リテラシーの育成を目指す、中級後半から上級の学習者のためのクリティカル・リーディングの教科書（Iwasaki & Kumagai 2015）を作成した。

クリティカル・リーディングでは、単に内容理解のためだけに読むのではなく、書き手が文字を使ってある特定の視点から社会の「現実」を構築することを念頭に、書かれた内容を鵜呑みにせず、書かれたテキストが社会の既存のイデオロギーや力関係をいかに反映しているかを読み解き、自己の経験・意識を内省して話し合い、自らも社会に働きかけるために書く。

その読み物として、Kubota（2003）を念頭に、日本のひと・ことば・文化の多様性と流動性に関わるものを選んだ。具体的には、ユネスコが日本には消滅の危機にある言語が8言語あると発表したことを報道した朝日新聞の記事「2500 言語消滅危機 アイヌ「最も危険」」、方言をめぐる俵万智のエッセイ「方言のクッション」、英語が流暢で異質な目で見られる帰国子女が日本人の多様性を主張する新聞への投書「日本人も色々決めつけずに」、帰化するかどうか、日本名を名乗るのかどうかなど、在日コリアンが悩みを共有する投書「国籍も民族もあるがままに」「帰化したいが家族を思うと」、アイヌの人々の肖像を撮って『アイヌ、風の肖像』という写真集を出版した写真家（宇井真紀子）の「あとがきにかえて」、日本育ちの米国人で映画監督リンダ・ホーグランドのインタビュー記事、ドナルド・キーンのエッセイ「訳しがたいもの」、リービ英雄のエッセイ「日本語の所有権」などを取り上げた。

ドナルド・キーンやリービ英雄のエッセイは、特に、日本語使用者の多様性について考察するために取り上げた。ドナルド・キーンも、リービ英雄も、第二言語として日本語を

学習し、卓越した複言語能力をもつ日本語使用者である。彼らの文章を読み、学習者も自分が多様な日本語使用者の一人として日本語を使用することについて考える機会も与えられると考えた。実際にキーンとリービのエッセイを読んだ学生のコメントの中には、日本語を「自分のもの」として使うことについて意識を持つようになったというコメントもあった (Iwasaki & Kumagai 2019)。

Iwasaki & Kumagai (2015) は、中級後半・上級の教材だが、初級からでも機会があるごとに、ことば・人びと・多様性を内容として取り上げ、学習者の住まう国でも地域によって、人によって、ことばも習慣も多様であることを考え、多様性の認識を高めることができるのではないだろうか。

4.1.3 クリティカルなアプローチ： 母語話者の学生を対象として

日本国内の日本語教育の専門家は、日本語母語話者も対象に日本語教育などについての指導をすることも多いと思われる。そのような方には、まず、上述のクリティカルなアプローチの理念を学生に紹介したり、「外国人材受け入れ」などに関する新聞などの報道をクリティカルに読んで日本語教育について考えたりすることを提案したい。

4.2 「セカイの日本語 ～みんなの声～」の活用例と活用案

さまざまな視点も考慮してクリティカルに考えることを促すために、多様な日本語使用者と交流することも望まれるが、実際には、日本に多様な日本語使用者が住まう現在も、直接交流する機会は少ないようである。そこで、筆者は、さまざまな日本語使用者に会う擬似体験を提供するとも言える「セカイの日本語 ～みんなの声～」の活用を試みた。

「セカイの日本語 ～みんなの声～」は、カナダ日本語教育振興会が、グローバル・ネットワーク (略して GN) のプロジェクトとして作成したウェブリソースである。GN は現時点で 12 の国・地域 (インドネシア、カナダ、韓国、シンガポール、豪州、米国、台湾、中国、ニュージーランド、香港、ヨーロッパ、日本) の日本語教育領域の学会・研究会・教師会のネットワークで、ヨーロッパ日本語教師会も加盟している。このウェブリソースは、日本語を外国語、または母語として話す人にインタビューし、ウェブでそのビデオを紹介し、多様な日本語使用者のことば、多様な考え方や見方を共有することにより、「ことば」と「ひと」両方の多様性を意識化することを目指している。

4.2.1 日本語母語話者を対象とした活用例

筆者は、日本文化学科に属するが、この学科では 2 年次の学生が日本文化・文学・日本語学・日本語教育それぞれの基礎について演習科目を履修する。筆者は、その中で日本語教育についての基礎を担当する。学科には日本語教育より文学や文化に関心を持つ学生のほうが多く、国語教師を目指す学生が少なくない。この基礎演習を履修する 2 年次の学生に、「セカイの日本語 ～みんなの声～」から各自 3 名のインタビューを選んで授業前に彼らの声 (インタビューの回答) を視聴することを宿題として課した。授業では、彼らの声から得た新たな知見をグループで話し合って発表し、最後に感想を書くという課題を与えた。

インタビューを視聴した上で、自分の感想が発表・出版のための分析対象となることに同意した学生は 15 名であった。そのうち 9 名が視聴し、しかもそのほとんどが (一番) 印象深いと記していたのが帰国子女 (あやさん) の声で、自分自身に帰国子女に関する固定

観念（日本人なら当然「日本人」のように日本語が使える、帰国子女なら、当然2言語のバイリンガルである）があったことに気づいたという。以下、9名のうち3名の感想の抜粋である。

- 私は今まで帰国子女に対してのイメージは、日本語と他の外国語のどちらも苦労することなく話せるようになってうらやましいなというものであったが、帰国子女だからと言って自然といくつかの言語が身につくわけではないということを彼女の話から学ぶことができた。
- あやさんは帰国子女で、どちらの言語も中ぶらりんで、日本語では「てにをはがおかしい。」などと言われることがあったそうです。日本人ってわりとそういう文法に厳しいイメージがあります。（他国のことはあまり分からないけれど、アメリカなどでは伝えればよしみみたいな感じがあるとか）あまりそういったことにとらわれず、日本語でのコミュニケーションを楽しめる環境が必要だと思いました。
- 私たちは、海外の人や帰国子女に対し、一般の人とは同じ目で見られないのかと感じました。彼女も思っていたように壁があるように感じるのです。これは、日本語教育の分野において重要な課題なのではないでしょうか、伸び伸びと日本語を学んでもらうために。

日本人である帰国子女が自分の考えていたイメージと異なっていたことが印象的で、ここでも、同じ国籍であることで自分に最も身近な存在のはずの帰国子女の声から、自分の中に固定観念が存在することに気づき、「固定観念」が現実的なものとして認識できて問題意識が高まったという。また、ウェブリソースに登場する海外から来た人びとの語りから、以下に見られるように日本社会に存在する「壁」についての気づきもあった。

まだ上手く話せないとか、彼らも勉強中なんだとか、そういった配慮ができない人がいる。日本にいるのだから日本語を話せないのは努力不足だ、といった支援とはほど遠い態度を取る人もいる。グローバル化していく世界に順応できてない人たちだなと思った。話せないからといって彼らが何も考えていないわけではないのにと考えた。

4.2.2 日本語学習者を対象とした活用案

4.2.1 では、日本人大学生を対象とした「セカイの日本語 ～みんなの声～」の活用を紹介したが、日本国内外の日本語学習者にもいろいろな活用方法が考えられる。まず、リンガフランカとしての日本語のリスニングタスクとして聞き、ウェブの日本語使用者の経験から自分の経験を振り返ることができる。自分の社会に住まう移民や留学生はどのような経験をしているのか、彼らの母語、彼らが第二言語として話す「X語」はどのように受容されているのかなど、自分の社会についても内省するとともに、日本社会についても考えることができる。多様な声（それぞれの日本語、経験、意見）を聞いて内容の濃いリスニング活動ができる上に、ビデオとともに掲載されている要約もあるので、ビデオを視聴した後、内容を確認することもできる。

「セカイの日本語 ～みんなの声～」のためにインタビューされたのは、ほとんど日本在住の日本語使用者である。日本に住まう日本語学習者にとっては、身近な話題についての多様な人びとの異なる視点からの意見を聞くことも有意義であろう。海外に住まう日本

語学習者にとっては、日本に行った場合にどのような経験をするかについて考える機会にもなる。

今後、このサイト、またはこのようなサイトで、地域語で話す日本語母語話者、地域語が混じる日本語母語話者、手話で語り日本語で筆談する日本人ろう者など、さらに多様な日本語使用者（年齢・職業）の声も入れることができれば、多様な日本語に接してリスニングの能力を高めつつ、日本社会を知る貴重な糸口となることも期待できる。

5 まとめ

今、日本のひと・ことば・文化の多様性を再認識し、肯定的に受容してその価値を認識することが、日本国内外を問わず、多様な日本語使用者が心地よく日本語母語話者と接し、自分らしい日本語を使って活躍できる共生社会の推進のために不可欠である。

日本語学習者を対象とした日本語教育においても、日本国内の日本人学生を対象にした教育においても、ローカルな多様性とイデオロギーについて振り返りを行い、クリティカル・リテラシーを育成して社会の言説のもたらす問題についての認識を促し、そして、ウェブリソース「セカイの日本語 ～みんなの声～」を活用して日本語使用者の多様性の理解を深めることを提言した。しかし、ここで提案した以外にも有益な方策があるだろう。地域のことばのバリエーションの指導など、すでに工夫をされている方も多いと聞く。今後ぜひ共有していただきたい。

多様性と多様性を覆い隠すイデオロギーや言説を認識し、よりよい共生社会に貢献できる人びとを育成することで、日本社会にある壁を崩すことが可能になる。日本語教育関係者には、それに貢献する大きな責務があるのではないだろうか。

注

¹ 総務省 「平成 27 年国勢調査人口等基本集計結果 結果の概要」

<https://www.stat.go.jp/data/kokusei/2015/kekka.html>

² 厚生労働省の人口動態統計年報 <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/suii10/dl/s02.pdf>

³ 総務省 「帰化許可申請数、帰化許可者数及び帰化不許可者数の推移

www.moj.go.jp/content/001180510.pdf

⁴ 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm

⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization www.unesco.org/languages-atlas/

⁶ 直接引用部分の表記は、読みやすくするために少し変えている。(2)では漢字の「力」をカタカナの「チカラ」に変え、(3a)では、「なった」の前にスペースを挿入した。

⁷ 「関西弁」については、教材開発が進んでいるようである。例えば、国際交流基金の「JF にほんご e ラーニングみなと」には、オンラインコース「関西弁入門 A2 自習コース」が開設されている。

⁸ 医療ガバナンス vol.141 「華人として、医師として、大移民時代を考える」 <http://medg.jp/mt/?p=9153>

⁹ <https://globalnetworkproject.wixsite.com/main/blank> または、カナダ日本語教育振興会のウェブサイトからもアクセスできる：<http://www.cajle.info/programs/gn-project/>

謝辞

シンポジウムの基調講演で関心を持ってコメントをくださった方々、本稿の草稿を丁寧に読んで貴重なコメントをくださった柏木美和子氏、そして、ベオグラードシンポジウムと論集のためにご尽力くださったヨーロッパ日本語教師会とベオグラード大学の方々に心から感謝の意を表します。

<参考文献>

- Holliday, A. (2019) Language, interculturality and dissolving borders. *Japanese Language Education in Europe* 23, 40-51.
- Iwasaki, N. & Kumagai, Y. (2015) *Routledge Japanese reader: Genre-based approach to reading as a social practice* ジャンル別日本語 —日本をクリティカルに読む—. London and New York: Routledge.
- Iwasaki, N. & Kumagai, Y. (2019) “Making it your own by adapting it to what’s important to you”: Plurilingual critical literacies to promote L2 Japanese users’ sense of ownership of Japanese. In S. Bagga-Gupta, A. Golden., L. Holm, H.P. Laursen, & A. Pitkänen-Huhta (Eds), *Reconceptualizing connections between language, literacy and learning*. Springer Nature Switzerland AG.
- Kubota, R. (2003) Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37, 67-87.
- Makino, S. (2018) How does a non-native Japanese literary writer dissimulate and diversify the Japanese language? A case study of Hideo Levy. In M. Endo Hudson, Y. Matsumoto & J. Mori (Eds.), *Pragmatics of Japanese: Perspectives on grammar, interaction and culture* (pp. 289-308). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publisher.
- Matsumoto, Y. & Okamoto, S. (2003) The construction of the Japanese language and culture in teaching Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature*, 37, 27-48.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999) *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Allen Press, Inc.
- Pennycook, A. (2006) Language education as translingual activism. *Asia Pacific Journal of Education*, 26 (1), 111-114.
- Takamori, A. (2006) *Henna nihongo* (Strange Japanese): On the linguistic baggage of racial strangeness. *Japanese Language and Literature*, 49(2), 485-508.
- 庵功雄 (2019) 「学習者の変化に対応しポストを守るための留学生日本語教育と〈やさしい日本語〉」 牲川波都季 (編) 『日本語教育はどこへ向かうのか —移民時代の政策を動かすために』 pp. 57-78. くろしお出版.
- 尾辻恵美 (2016) 「レパトリー、ことばの教育と市民性形成 —ことばの共生を目指す市民性形成とは」 細川英雄, 尾辻恵美, マルチェッラ・マリ奥特ティ (編) 『市民形成とことばの教育 —母語・第二言語・外国語を超えて』 pp.20-41. くろしお出版.
- 岩崎典子 (2013) 「留学前後の日本語学習者の日本観・日本語観 —複文化複言語使用者として—」 『比較日本学教育研究センター研究年報』 第9号, pp.175-182.
- 川上郁雄 (1999) 「『日本事情』教育における文化の問題」 『21世紀の「日本事情」 —日本語教育から文化リテラシーへ』 創刊号, pp.16-26.
- 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (編) (2018) 『移動とことば』 くろしお出版.
- 久保田竜子 (2011) 「日本語・日本文化のクリティカルな指導」 *BATJ Journal*, 12, pp.25-36.
- 久保田竜子 (2014) 「日本語教育における文化」, 全米日本語教育学会 (編) 『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』.
- http://www.aatj.org/resources/publications/book/Culture_Kubota.pdf (2019年8月12日閲覧)

- 久保田竜子 (2014) 「日本文化を批判的に教える」佐藤慎司・ドーア根利子 (編) (2008) 『文化、ことば、教育 ―日本語・日本の教育の「標準」を越えて』 pp. 151-173. 明石書店.
- 久保田竜子 (2016) 「多様性・多面性から再考する言語教育の役割」『ヨーロッパ日本語教育』 21, pp.22-31.
- 熊谷由理 (2007) 「日本語教育でのクリティカル・リテラシーの実践へ向けて」『WEB版リテラシーズ』 第4巻2号, pp. 1-8.
- 熊谷由理 (2008) 「『日本語を学ぶ』ということ ―日本語教科書を批判的に読む」佐藤慎司・ドーア根利子 (編) 『文化、ことば、教育 ―日本語・日本の教育の「標準」を越えて』 pp. 130-150. 明石書店.
- 後藤典子 (2015) 「医療・介護現場の方言を外国人はどう理解するか ―他地域出身日本人と比較して―」『日本語教育』 161号, pp.42-49.
- 小林隆・澤村美幸 (2014) 『ものの言いかた西東』 岩波書店.
- 坂本正 (編) (2008) 『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』 スリーエーネットワーク.
- 佐藤亮一 (監修) (2002) 『方言の地図帳』 小学館.
- 佐藤慎司・ドーア根利子 (編) (2008) 『文化、ことば、教育 ―日本語・日本の教育の「標準」を越えて』 明石書店.
- 真田信次 (2009) 「方言研究の新たな出発」『言語』 第38巻, 12号, pp.44-49.
- 庄司博史 (2013) 「多言語社会のとらえかた ―いくつかの視点」『多言語社会日本 その現状と課題』 pp.11-28. 三元社.
- 牲川波都季 (2004) 「日本語教育における言語と思考 ―その意味づけの変遷と問題点―」『横浜国立大学留学生センター紀要』 第11号, pp.61-85.
- 竹田晃子 (2014) 『東北オノマトペ用例集 ―青森県・岩手県・宮城県・福島県―』 .
<https://www.ninjal.ac.jp/publication/catalogue/onomatopoeia/> (2019年7月15日閲覧)
- 竹田晃子 (2019) 「災害時の方言とコミュニケーション ―日本語教育と方言研究の連携のために―」『日本語教育』 173号, pp.1-15.
- 中井精一 (2016) 「日本の言語政策と敬語運用能力」本田弘之・松田真希子 (編) 『複言語・複文化時代の日本語教育』 pp.63-82. 凡人社.
- 平高史也 (2017) 「日本語教育の公共性を問う ―過去・現在・未来」川上郁雄 (編) 『公共日本語教育学 ―社会をつくる日本語教育』 pp.90-112. くろしお出版.
- 細川英雄 (2000) 「ことばと文化はどのように教えられてきたか ―「日本事情」教育研究少史の試み―」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』 13号, pp.103-112.
- マーハ ジョン (2004) 「日本におけるピジン・クレオール言語の歴史(A brief history of pidgins and creoles in Japan)」, *Educational Studies* 46, pp.173-185. International Christian University.
- リービ英雄 (2001) 『日本語を書く部屋』 岩波書店.

Diversifying diversity and Japanese language education

Noriko IWASAKI
Nanzan University

Abstract

Despite the myth that Japan is homogenous in language, culture, and ethnicities of people, the reality is that Japan has always been diverse. Moreover, because of intensifying mobility, Japan today is more diverse than ever. Yet, images of Japan people may have, or those represented in Japanese language textbooks may not reflect this reality. The myth that links Japan to a single language, people, and Japanese culture may lead to the perceptions of those who are “different” as outsiders and of language diverging from imagined “standard” norm as deviant. Such perceptions likely hinder amicable and healthy relationship between people living together.

It is of vital importance then that one recognises that diverse people live in Japan and are members of the society. I propose to have students learning Japanese reflect upon diversity and ideologies revolving around diversity in their own society (hence, local diversity) as a prompt to understand diversity present across different parts of the world (global diversity) including Japan, the society that the students are keen to learn about. Furthermore, promoting critical literacy and having students familiarise themselves with diverse people via “Sekai-no-Nihongo” web-resource are suggested for raising awareness both among students learning Japanese and native-speaker Japanese students.

Japan in Today's World: Some Aspects of Language and Culture Teaching

MARKOVIC, Ljiljana
University of Belgrade

Abstract

Over the past 150 years, since the beginning of the Meiji Restoration, Japan has established itself as a major global power, in economics, science, technology, cultural exchange and other areas of society and culture. This has inevitably influenced the position of the Japanese language, the reasons why it is learnt, its popularity amongst students, as well as methodologies of teaching. The Japanese language is present in today's language teaching methodologies both as L2 (foreign language), a heritage language (language taught to a large and diversified Japanese diaspora), as well as CLIL (Language of communication in various areas of knowledge-specific language use) (Hofstede 1983).

This paper endeavours to examine the way in which Japan's rise to world prominence and leadership in multiple areas has shaped the way we teach Japanese nowadays, not only at universities around the world, but also at primary and secondary schools and language learning institutions.

The introduction, codification and widespread use of the Learner Autonomy paradigm, as expounded by Prof. David Little, and embodied in the CEFR, European Language Portfolio and European Language Passport, descriptors and other Learner Autonomy tools, and strengthened by JF Standards, have created a sound, up-to-date platform, fitting to the status the Japanese language enjoys in global pedagogy and didactics today. This has resulted in the creation of powerful and efficient teaching mechanisms.

Keywords: Japanese language teaching, Autonomous Learner Paradigm, CEFR, descriptors, JF Standards

CEFR

JF

1 Introduction

In this paper, we will try to shed light on some aspects of Language and Culture Teaching, through the prism of Japan's position in today's world. To this end, we will first look at the recent past that forms the basis of present-day Japan and the places that the Japanese language occupies in the world. We will approach this broadly – socially, economically, as well as philosophically – because we find it impossible to understand the present without understanding what is at its core. Then we will present some new data on learning Japanese in the world, especially outlining the attitudes and results achieved in teaching Japanese language and culture at the Faculty of Philology, University of Belgrade. Finally, we will highlight the importance of globally developed concepts and postulates in foreign language teaching and the effects these have not on only one small community but also globally, as a tool for all.

2 Relation of Modernization and Knowledge

It is well known that Japan has greatly contributed to the cultural, social and economic development of the world. This was possible firstly due to the paradigm of a successful Modernization, conceived as a 'Revolution from above', which was outlined both theoretically and practically in 1825 in Aizawa Seishisai's capital work *Shinron (The New Theses)* (Aizawa 1825; Wakabayashi 1982). This concept and its realization were studied and described no less than 135 years later in the West, by Barrington Moore, Jr.'s study (1966), which, for us in the West, established the very term 'Revolution from above'. A Quest for Modernization was led by a desire to catch up with the development of the rest of the world and the countries surrounding Japan. A dialogue of civilizations ensued and the medium of transmission were knowledge and language.

The possession of knowledge carries an ethical responsibility (Lemos 2007: 2-7, 217). Modernization, societal progress and cultural development create an aggregated pool of complex, multi-layered knowledge which, in turn, leads to the development in the field of technology, economy, human affairs. The creation of new things inevitably leads to the destruction of the old. There is a clear ethical dilemma involved in such destruction and creation. Progress often entails thousands losing their jobs, their knowledge and skills becoming redundant and technologically irrelevant, the machinery used in production processes becoming obsolete, with hitherto immeasurable capital and human loss. Therefore, a clear question could be posed here as to the ethical nature of the acts of modernization. Do they bring any good to humanity, if we place this principle as one of the crucial criteria of the ethics of such processes? Is it ethical to exercise knowledge, and ensure the stochastic, upward development of mankind as a whole, whereby each leap forwards and upwards inevitably carries with it the destruction of the old world, of the pre-modern way of life, of a world-view that was transmitted to the destroyers/modernizers as their starting position by countless generations of their predecessors (Dai Lianbin 2016).

The counter-argument to the desirability of modernization centers upon considerations arising from another paradigm embedded in a different knowledge area, the area of environmental studies and ecology. However desirable from the perspective of improving living standards, welfare, and economic development as such, modernization brings about the destruction of our eco-systems, the destruction of numerous biological species and the long-term pollution of air, water and soil. Externalities, to borrow from the terminology of economics, created in the process of modernization are the mirror-image of the effects of the law of diminishing returns, which dictates the limits to the growth and development processes and defines the tipping point where instead of producing positive effects, these processes start the production of negative ones.

The human cost of modernization has been high indeed all over the world in the course of modernization, in terms of abandoned villages, the creation of ghost-towns where there are no living able-bodied hands to be found even to perform the burial of the remaining ageing inhabitants, even during the initial phases of demographic transition from rural to industrial occupations and the primary concentration of population in industrial centres.

Ways of knowing which enable us to gain the propositional knowledge (Lemos 2007: 5) relevant to understanding and grappling with the complexities of different facets revealed by the paradigm of modernization encompass perception, reason, language and emotion. All of these are precious in affording our understanding of the multi-layered knowledge issues involved. In order to gain the relevant propositional knowledge, we have to integrate our ways of knowing into a holistic path to cognition. To the extent it is integrative and holistic, our cognition will be reliable and relevant to forming an adequate picture, surpassing in its attainment the Justified True Belief

Paradigm (*ibid*: 5-7). However, this should not blind us to our limitations intrinsic to our effort to comprehend the full complexity of the real-life issues pertaining to the paradigm of modernization, even in the field of humanities and social sciences. Therefore, we can never pretend to have arrived at a conclusive and functional answer to the question regarding the ethical responsibilities involved in the process of transformation of a traditional community to a modern, technologically and economically advanced one, as was the case with Japan in the second half of the nineteenth century.

The great figures in Development Economics, such as Alexander Gerschenkron (1966), W.W. Rostow (1960), Henry Rosovsky (1961) and numerous followers who continued their research, found what Japan did after 1868 inspirational and worth analysing. Their theories of economic development were based *a posteriori* upon an empirical analysis and examination of what Japan had actually done and how Japan achieved this development and a successful modernization. They can, therefore, be considered 'Descriptive Paradigms', constructed through observation of the on-going 'Japanese Miracle' in the post World War II period, which only inspired them to look back to 1868. Their true inspirer might have been Shigeto Tsuru, who was the first to point out the continuously and cumulatively high rates of economic growth in Japan, for an entire century, starting with 1868 (Tsuru 1961, 1994). Ian (William John) Macpherson's (1995) book *The Economic Development of Japan 1868 - 1941*, on the basis of a holistic approach to economic and social development and successful modernizations outside of the European civilizational circle, offers the first comprehensive picture of Japan's path to modernity and to an irrevocably attained social and economic maturity as a highly developed economy.

Prior to the 1868 Meiji Restoration, Japan had been implementing the closed-door policy (*Sakoku*) for over two centuries. This fostered the formation of an unprecedented cultural uniqueness and, at the same time, brought about a vibrant pre-modern economic development complemented by a highly elaborate and administratively centralized feudal state. Such a high level of political, social, educational and economic development in pre-modern Japan contributed to rapid and successful modernization which, in turn, became The New Paradigm itself.

Over the long period of self-imposed isolation, Japan continued to receive, through Hirado and Nagasaki, a one-way flow of information and knowledge from China and Western countries. This contributed to a continuously rising level of scholarship in the Edo period. At the same time, supported by the successful process of modernization of society and economy, which began at the end of the Edo period, the Japanese language itself underwent changes. Thus, the Japanese language became enriched through translation of western works and sustained its capability of serving as a medium of modernization from the early Meiji period on, with special emphasis on reading and studying Western books pertaining to the realm of the natural and technical sciences.

3 The Position of the Japanese Language Globally, with a Special Emphasis on its Position Locally

Japanese is one of the world's languages, the status which it owes not only to a large number of speakers, but also to the importance of Japan in the world economy and to the previously mentioned development of the Japanese society. The Japanese Language has become a valuable language of communication in various areas of knowledge-specific language use spheres. This is also a result of Japan's successful modernization and prominent rise as a technological and innovational superpower. In addition, Japanese is nurtured as the language of the Japanese diaspora in the world. Today, Japanese as L2 is taught in a large number of countries, even independently of the number of Japanese native speakers in a given environment. Such is the case

with Serbia, where the number of Japanese residents is about 150, including diplomatic staff. Nevertheless, in Serbia there is a fairly developed network of teaching Japanese as L2, as well as lecturing on Japanese culture. The main pillar and stronghold of these teaching and scientific activities is the Faculty of Philology, University of Belgrade.

The Faculty of Philology at the University of Belgrade has been nurturing the tradition of higher education since 1808, when the Lyceum was founded. It has been developing philological disciplines and growing as a separate Faculty since 1960. At the Faculty of Philology students have a choice between more than 20 languages they can study as a Major, and around 35 languages as a second language.

The first Japanese language lesson at the Faculty of Philology was held on 11 November 1976, as part of a two-year elective course. The Group for Japanese Language and Literature was established in 1985 and was the first of its kind in the western Balkans. In the 40 years since these humble beginnings, the Philological Faculty has produced a number of highly qualified graduates in the field of Japanology and has nurtured the study of the language, literature and culture of this East Asian country, benefiting in this way both the Faculty itself and the entire region.

Owing to decades of dissemination of the knowledge of the Japanese language, literature and culture, Japanese culture is today an integral part of everyday life. The fruits of this civilization can be seen in the way business is conducted and the daily lives of people, their hobbies and lifestyle. The region is now familiar with the *kaizen* system of company management, Japanese literary works are being translated and read and other forms of traditional art, such as *rakugo*, are appreciated. Moreover, various martial arts, anime, manga, sushi, health foods are all now recognizable and valued cultural imports.

The spread of knowledge about Japan has led to the gradual introduction of Japanese as a foreign language in secondary and primary education in Serbia. The Japanese language was introduced to the Philological High School in Belgrade, in 1992 as a major foreign language. Since 2013, it has been introduced in several high schools, vocational high schools, as well as in some elementary schools, the number of which is growing thanks to the program started in 2014 by the Embassy of Japan in the Republic of Serbia, Mitsubishi Corporation, the Association of Japanologists of Serbia and the Faculty of Philology in Belgrade: the *Project for Japanese language advancement in primary and secondary schools* (Tričković 2018).

4 The Modernization of Education

We have seen that the modernization process is complex and multi-layered. Many countries, seeing Japan's success, wished to follow a similar path. The path to development and modernization has been implemented through the educational system. The worldwide model of learning English as a foreign language has been applied to other languages, including Japanese, in various ways. Thus, the development of CEFR has been accompanied by the creation and strengthening of JF standardsⁱ and the like. In addition, we owe the development of Japanology in the world to the fact that Japanese studies are well established as a field of research and an academic discipline. Nevertheless, for many years researchers in Europe did their work in more or less magnificent isolation, separated by linguistic or national barriers or by academic conventions and traditions. While this rich heritage of differences has been a source of constant stimulation and inspiration, the need to form contacts and exchange information was strongly felt, and it was for that purpose that several European associations of scholars and researchers focusing on Japan were established.

As far as the Faculty of Philology and the Japanese language teaching are concerned, the process of modernizing teaching began officially in 2008, and one of the key roles in it was played by David Little's (2009) Learner Autonomy Paradigm.

The origins of the term autonomy can be found in the work of Henri Holec (1979), which presents the example of learner's autonomy for adults. As his starting point, Holec argues that the aim of education of an adult learner should serve as a preparation for participating actively in democratic processes. Holec also argues that the role of education is to be an instrument for awareness and freedom of a person, and in some cases an instrument for changing the environment. We start shifting from the idea of a person as a "product of his or her own society", toward the idea of a man as a "creator of society".

The idea was present even in East-Asian Tradition as we can see from the words of Chu Hsi, Philosopher of Sung Dynasty (12th century): "If you have any doubts, think it out for yourself. Do not rely on others for explanation. If there weren't anyone to ask, would that mean that you should stop learning? If you could get rid of the habit of relying upon others, you could advance in the learning process on your own." (Elman 1984: 350)

The Autonomous Learner paradigm is part of the education philosophy in Europe. During last several decades, more and more national and regional curricula are dedicated to development of "critical thinking", "independent student" and Autonomous Learner, as defined by CEFR, the European Language Passport and the European Language Portfolio. That is all because development of learner autonomy depends on the presence of a sense of responsibility, and lies in the constant endeavor to understand the matter, how and why it's been thought, and to what degree of success. Successful learners are autonomous learners. In the context of formal education, the most successful learners are autonomous, as explained by David Little (2009: 222-233). Accordingly, those who can be called autonomous learners are, (1) the ones who take responsibility for their own learning, (2) the ones who reflect upon on what, why and with what level of success are they studying, and (3) the ones whose studying is completely integrated with their personality.

Other than that, with the help of new technologies available to educators (Digital Technologies, the Internet, Open Access Repositories) New Pedagogy and Didactics were born. As part of this process, for example, at the Faculty of Philology, University of Belgrade, the Oriental Studies Department, Japanese Language, Literature and Culture Profile, we conduct a specific form of blended learning using the Moodle Platform.

The Moodle platform is used as an essential tool for putting this form of teaching / learning activity into practice. Thanks to this platform:

- All the data is protected by access passwords, students log in with unique credentials (username and password)
 - All activities are monitored: time spent on the course Moodle Group, frequency of access to the shared materials, points for attendance, submitted tasks, tests and examination results. Examination results are available only personally, and to each student individually.
- There are also various activities, such as:
- Sharing lecture notes in the form of audio, video or text format.
 - Submitting papers, presentations, homework assignments, essays etc.
 - Choosing topic for essays or presentations with the voting option.
 - Submitting suggestions for some additional activities to be included in the class, such as including topics that are related to the matter and which students find interesting and worthy of discussion during the final, concluding class of the Course.

- Taking the tests and exams online, in one of the computer classrooms at the Faculty of Philology, and receiving results automatically, along with the sum of points for the course at the end of semester, etc.

The purpose of Blended learning is that students take active part in their education and learning process, and are encouraged to share with other colleagues: their notes, ideas and interesting materials. On the other hand, the role of the teacher in this environment has shifted from traditional one to the role of a facilitator, who guides students towards the path of better self-awareness within the high-education process.

Our first project in the field of development of new didactics under the above mentioned influences was related to student seminar papers and is significant because it is a specific case of linking cultural knowledge with language knowledge, as well as writing skills in any language (ref. Marković & Tričković (eds.) 2013; about the project methodology ref. Marković & Tričković 2014).

In addition to creating curricula for the aforementioned language courses, the Faculty of Philology has also created two original textbooks for Japanese language learning, both of which, in their own way, developed a specific methodology in conjunction with the local formation of the idea of autonomous learning (Marković & Tričković 2014a, Marković, Tričković et al 2014, Marković, Tričković et al 2017, Маркович, Тричковић et al 2017; about the methodology applied ref. Marković & Tričković 2017, 2018).

This combination of local and global presented in the given university textbooks, stimulates the students interest for further learning, which becomes necessary as much as the adoption of ways of reaching further knowledge independently. That is, we can easily agree that the goal of learning a foreign language at a higher level means mastery of the language above the B2 level. Such learning means increased competency among speakers and more fluent expression and communication of personal views and beliefs, which requires knowledge of the language on a level above that of basic understanding. To that end, students must be encouraged to do autonomous work and study, which no longer has the classroom as the central source of knowledge. Students themselves become the center of their knowledge and organize their study praxis, while teaching, in this case the teaching of the Japanese language, serves only to assist students in keeping their course in the direction in which learning should be pursued.

Thus, the modernization of a country influences the modernization of its language, the modernization of the world, the modernization of language learning and teaching in the world. Global growth is not possible without individual or local growth, however, and languages clearly show us that for greater and easier receptiveness of a foreign language, it is necessary to connect it with the local and influence the awareness of the autonomous learner in each individual (Marković & Tričković 2018).

References

Aizawa, S. (1825). Shinron, Mito, Kokuritsu Kokkai Toshokan. Tokyo: Collection of Woodblock Prints.

Barrington, M. Jr. (1966). *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World*, Boston: Beacon Press.

Dai, Lianbin. (2016). From Philology to Philosophy: Zhu Xi (1130–1200) as a Reader-Annotator. In *Canonical Texts and Scholarly Practices: A Global Comparative Approach*, edited by Anthony Grafton and Glenn W. Most, Cambridge: Cambridge University Press.

Elman, B. A. (1984). *From philosophy to philology: Intellectual and social aspects of change in late imperial China*. Cambridge, Mass: Council on East Asian Studies, Harvard University

Gerschenkron, A. (1966). *Backwardness in Historical Perspective, A Book of Essays*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Hofstede, G. (December 1983). Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. *Administrative Science Quarterly*. Johnson Graduate School of Management, Cornell University

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)

Lemos, N. (2007). *An Introduction to the Theory of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: two L2 English examples, *Language Learning*, 42, 2, 2009, 222 – 233.

Macpherson, W.J. (1995). *The Economic Development of Japan 1868 - 1941*, Cambridge: Cambridge University Press.

Marković, Lj. & Tričković, D. (2014). Collection of Student Articles as a Case-study for the Acquisition of Discourse: Competence and Written Production in the Field of Japanese Language and Culture, In *The Proceedings of the 18th Japanese Language Symposium in Europe 28-30 August, 2014*. Japanese Language Education in Europe (203-208) (available at: <https://www.eaje.eu/ja/symposium/24> OR: http://www.eaje.eu/media/0/myfiles/28%20Oral21%20Markovic_Trickovic.pdf).

Marković, Lj. & Tričković, D. (2014a). *Udžbenički komplet za japanski jezik Korak po korak (Step by Step)*, Beograd: Filološki fakultet, Kokoro.

Marković, Lj. & Tričković, D. (2017). Students for Students – The development of a new pedagogy exemplified in *kanji* acquisition. 日本語教育シンポジウム（第20回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム；第5回 AIDLG イタリア日本語言語学・日本語教育学会） / *Japanese Language Education in Europe 21. The Proceedings of The 20th Japanese Language Symposium in Europe, July 7th-9th, 2016 – Ca' Foscari University of Venice (Italy)*. AJE & AIDLG, (172-178), (available at: <http://www.eaje.eu/symposium/31> ; <http://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=189-194&filename=koto-markovic-trickovic.pdf&p=venezia>).

Marković, Lj. & Tričković, D. (2018). Opening the Borders of the Japanese Language - Discovering and Answering the Needs of Students of Japanese in Serbia, *The Proceedings of The 21st Japanese Language Symposium in Europe* Aug. 31 - Sep. 2, 2017. Section 10: Japanese Language Education, The 15th International Conference of EAJS, Lisbon, Portugal. AJE, (349-357) (available at: <https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/lisbon/full.pdf>).

Marković, Lj. & Tričković, D. (eds.) (2013). *Japan i ono što ga takvim čini*, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Markovic, Lj., Trickovic, D., Maric, S. & Erdeljan, M. (2017). *Kanji made easy: Japanese Language and Script – AN INTRODUCTORY COURSE* (II edition), Beograd: Filološki fakultet, Kokoro; Kobe: Kobe University.

Marković, Lj., Tričković, D., Erdeljan M. & Marić, S. (2014). *Kandī – udžbenik za japanski jezik*, Beograd: Filološki fakultet, Kokoro.

Rosovsky, H. (1961). *Capital Formation in Japan, 1868/1940*, Glencoe.

Rostow, W.W. (1960). *The Stages of Economic Growth*, Cambridge University Press, Cambridge.

Tričković, D. (2018). Current state of Japanese Language Education in Serbia and Proposal for Future Solutions, *Acta Linguistica Asiatica*, 8 (1), 2018, Ljubljana (ISSN: 2232-3317, <http://revije.ff.uni-lj.si/ala/>; DOI: 10.4312/ala.8.1.77-89); (available at: <https://revije.ff.uni-lj.si/ala/issue/view/618/421>), (last accessed 30 December 2019).

Tsuru, S. (1961). *Has Capitalism Changed?: An International Symposium on the Nature of Contemporary Capitalism*, Tokyo : Iwanami.

Tsuru, S. (1994). *Japan's Capitalism: Creative Defeat and Beyond*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wakabayashi, B. T. (1982). *Aizawa Seishisai's Shinron and Western Learning: 1781-1828*. Princeton University Press.

Маркович, Л., Тричкович, Д., Эрделян, М. & Марич, С. (2017). *Инновационный учебник японского языка - Кандзи*. Белград: Филологический факультет Белградского университета, МГУ им. М.В.Ломоносова, Издательство ТГУ, Издательский дом ВГУ & Издательское агентство Кокоро.

<https://jfstandard.jp/summaryen/ja/render.do> , (Last accessed 30 December 2019).

ⁱ <https://jfstandard.jp/summaryen/ja/render.do> , accessed 30 December 2019.

現代世界における日本ー言語・文化教育について

リリャナ・マルコヴィッチ博士教授

ベオグラード大学文学部

ljiljana.markovic@gmail.com

要旨

明治維新以降 150 年以上にわたり、日本は経済、科学、技術、異文化交流、そして、社会や文化の分野において世界の主要国のひとつとして、その地位を確立してきた。これは必然的に日本語の位置、日本語を学ぶ理由、学生の関心・人気、そして教授法に少なからず影響を及ぼしてきた。日本語は、現代の言語教育方法論において、L2（外国語）、継承語（多人数の多様化された日本の国外離散者に教えられる言語）、および CLIL（固有知識の言語用途の様々な分野におけるコミュニケーション言語）として存在している。

今回の発表は、日本が世界的に有名になり、複数の分野で指導的地位を確立してきた方法を検証することを目的としている。

David Little 教授が論じている学習者自律性パラダイムの紹介、体系化および広範の使用は、CEFR、European Language Portfolio、European Language Passport、ディスクリプタおよびその他の学習者自律性ツールで具体化され、JF 日本語教育スタンダードによって強化され、現代のグローバルな教育学と教授法において日本語が享受される状況に適した現代版のプラットフォームが作られた。これにより、説得力のある効率的な教育メカニズムが生まれた。

グローバルな日本語教育実践を構想する

—「移動とことば」の視点から考える—

川上 郁雄（早稲田大学）、三宅 和子（東洋大学）、本間 祥子（早稲田大学）

要旨

本パネルセッションは、グローバルな人の「移動」の中で、ローカルな場所の「ことばの学び」「ことばの教育」はどうあるべきかを考えることを目的とする。ここでは、グローバルな視点とローカルな視点をまとめて、「グローバル」な視点とする。「グローバル」な視点から、日本文化・日本語が、地理的な環境を越えて、日本国内外でも通時的、同時的に変容し多様化し続けていることを明確に意識した上で、グローバルな「移動」の中に生きる日本語使用者にとっての言語教育のあり方について検討した。

第1発表者の本間祥子は、幼少期より複数言語環境で成長する子どもたちを対象としたことばの教育実践について述べる。近年、日本国内外の学校現場では、日本語を含む複数の言語を学びながら成長する子どもが急増しているが、従来のように、子どもたちの日本語能力不足を補う教育だけでは、子どもたちの成長・発達に必要なことばの力を育成することは難しい。そこで、海外の日本人学校に通う子どもたちが「移動しながら生きる自分と向き合う」作文の授業実践を事例に、子どもたちに必要なことばの力とは何か、そして、今後どのような教育実践が構想可能なのかを検討した。

第2発表者の三宅和子は、戦後ロンドンで誕生した英国日本婦人会と『ロンドン暮らしのハンドブック』の刊行の歴史を通し、「移動」がいかに関係性に支えられ、コミュニティを支えうるかを議論する。このグローバルなコミュニティでは、空間的な「移動」を経験した多様な背景の人びとの出会いが時間軸の中で変容し、相互作用によって意識の「移動」や社会実践の「移動」がもたらされている。このような多様なコミュニティの変容は国の内外を問わず起こっているという意識をもって「目標」言語や文化とは何かを問い続ける姿勢が日本語教育に求められることを検討した。

第3発表者の川上郁雄は、幼少期より複数言語環境で生きてきた高齢者が自らの複数言語使用と言語習得をどのように考えるのかについて調査を踏まえて考察を行った。はじめに、近年の「移動」に関する研究成果をレビューし、「移動とことば」の視点から、インタビュー結果の分析を行った。その結果、幼少期より複数言語環境で成長する人に対する日本語教育を構想する場合、その人の家族史をめぐる時間的移動の軸と、人生の中で体験する空間的な移動の軸、さらに日本語を含む複数言語に触れて成長する言語間の移動の軸を見定めた言語教育実践が必要であることがわかった。

複数言語環境で生きる子どもたちの「ことばの力」を

どう育成していくか

—子どもたちが「移動しながら生きる自分と向き合う」作文の授業実践から—

本間 祥子

早稲田大学

要旨

本稿では、幼少期より複数言語環境で成長する子どもたちを対象とした、ことばの教育実践について述べる。近年、日本国内外の学校は、多様な言語文化背景をもつ子どもたちが共に学ぶ場となっているが、子どもたちの日本語能力不足を補う教育を展開するだけでは、日本語を含む複数の言語を学ぶ子どもたちの成長・発達に必要な力を育成することは難しい。そこで、海外の日本人学校をフィールドに実施した、子どもたちが「移動しながら生きる自分と向き合う」作文の授業実践を事例として、子どもたちにとって必要なことばの力とは何か、そして、どのような教育実践が構想可能なのかを検討する。結論として、子どもたちへのことばの教育を構想していくうえでは、子どもたちの日本語能力を育成していくことと同時に、子どもたちが自らの認識や感情を言語化し、自分自身を語ることばの力を育んでいくことの意義を主張した。

【キーワード】 移動、年少者日本語教育、日本人学校

Keywords: mobility, Japanese language education for children, Japanese school

1 はじめに

本稿では、筆者が、海外の日本人学校にて学級担任として取り組んだ作文の授業実践を事例に、日本語を含む複数の言語を学ぶ子どもたちのことばの力をどのように考えるべきなのか、そのうえで、どのようなことばの教育実践が構想可能なのかを検討する¹。

海外の日本人学校といえば、以前は、日本人駐在員家庭の子どもたちが、保護者の海外赴任にともなって、日本に帰国するまでの限られた時間を過ごす学校であり、いつか日本に帰ったときに困らないようにするための教育を行うものである、というイメージが強かったのではないだろうか。もちろん現在でも、そのような日本人駐在員家庭の子どもたちも多数在籍しているが、近年では、やや事情が変わってきているというのが現状であろう。たとえば、両親のどちらかが日本人という国際結婚家庭の子どもや、両親ともに日本人であっても、海外に長期滞在している家庭の子ども、あるいは、海外に永住する日本人家庭の子どもなど、日本に住んだ経験のない子どもたちや、日本に住んでいた記憶のない子どもたちも多数在籍している。さらに、本稿の事例として取り上げる「シンガポール日本人学校」では、日本国籍の有無に関わらず、思考言語を日本語とすることを選択する外国籍の子どもの編入学を認めることを決定したという動きもある²。

このように、海外の日本人学校とは、現在では、多様な言語文化背景をもつ子どもたち

が共に学ぶ場となっている。同時に、在籍する子どもたちの日本語レベルや、一人ひとりの子どもにとって日本語がどのような意味をもつのか、といったことも多様化しているというのが現状である。このような状況をふまえると、従来のように、いつか子どもたちが日本国内の学校に戻ったときに困らないようにするために、子どもたちの日本語能力不足を補っていくという視点で教育を展開していくだけでは、子どもたちの成長・発達に必要なことばの力を育成することは難しいといえるだろう。そして、このような現状というのは、決してシンガポールの日本人学校に限定されるものではなく、世界中の日本人学校や、日本国内の学校をも含めた、さまざまな教育現場において、今後向き合っていかなければならない重要な課題であると考えられる。

そこで、本稿では、上記のように多様な言語文化背景をもつ子どもたちが共に学ぶ海外の日本人学校のクラスにおいて、当時、学級担任として子どもたちと関わっていた筆者の視点から、日本語を含む複数の言語を学びながら育つ子どもたちにとって必要なことばの力をどう考えるのか、そして、今後、どのような教育実践が構想可能なのかということを検討していきたい。

2 日本語を学ぶ子どもたちを取り巻く現状と課題

近年、日本国内外の学校現場では、日本語を含む複数の言語を学びながら成長する子どもたちが急増している。これまでの年少者日本語教育実践では、子どもたちの日本語能力不足を解決することが教育の目的となり、日本語の知識や技術を高めていくことに重点を置く教育実践が行われる傾向にあったといえる。たとえば、日本の公立学校に通う子どもには、日本の学校生活に適応し、在籍学級での学習に参加できるようになることをめざした教育が行われてきた。あるいは、海外の日本人学校に通う子どもには、将来日本に帰ったときに困らないようにすることをめざした教育が行われてきた。もちろん高度な日本語能力の育成や教科学習に必要な日本語能力の育成は、大切なことではある。しかしながら、このような目的のもとに行われる教育実践では、「日本能力が低い」と判断された子どもたちだけが、教育実践の対象とされる傾向があった（本間、2018）。そのため、子どもたちの日本語能力の低さばかりが着目されてしまい、子どもたちの複雑な言語資源や、流動的な言語使用、アイデンティティ構築といったことには、ほとんど目が向けられてこなかったのである。

しかしながら、子どもたちがなぜことばを学ぶのか、ことばをとおして何をするのか、さらにいえば、ことばとは何のためのものなのかということを見ると、子どもたちへのことばの教育とは、決して日本語能力の低い子どもたちが、日本語の知識や技術を高めるためだけのものではないだろう。ことばの力というのは、複数言語環境で生きる子どもたちの成長・発達を支えるためのものであり、そのためにどのようなことばの教育を行うのかということ、教育者は考えていかなければならない。

では、従来の教育が、なぜ子どもたちの日本語能力不足を補うような教育実践であったのかという背景を考えてみると、子どもたちにとって必要な「ことばの力」というのが、日本語の書字能力や読み書き能力に限定されて捉えられる傾向にあったということが挙げられる（川上、2011）。もちろん、そのような力も重要ではあるが、流動的な環境のなかで、複数の言語を学びながら生きる子どもたちにとって必要なことばの力とは、単に日本語の知識や技術だけに留まらないはずである。したがって、日本語の知識や技術の向上をめざ

すだけでは見えてこないことばの力の育成を含めた教育実践を展開することが必要である。では、そのようなことばの力とはどのようなもので、具体的にどのような教育実践を通じて育成していくことができるのだろうか。

そこで、本稿では、筆者自身が、海外の日本人学校において学級担任として実施した、子どもたちが「移動しながら生きる自分と向き合うこと」をねらいとした作文の授業実践を事例に、日本語を含む複数の言語を学ぶ子どもたちのことばの力をどのように考えるべきなのか、そして、どのような教育実践が構想可能なのかを検討する。筆者が、小学校の学級担任として子どもたちと向き合うなかで、どのようなことばの教育実践を行ったのかを検討したうえで、子どもたちの日本語の力を育成することと同時に、子どもたちが自らの認識や感情を言語化し、自分自身を語ることばの力を育んでいくことの意義を主張したい。

3 実践研究

3.1 実践校の概要

授業実践を行ったのは、筆者が教員として勤務していた「シンガポール日本人学校」である。現在、シンガポールには、全日制の小学部2校と、中学部1校が設置されている。筆者は、小学部の1校で2013年度から2015年度までの3年間、小学校教諭として勤務していた。シンガポールにおける在留邦人数は年々増加傾向にあり、2015年度における児童生徒総数は、約2200人であった。この数は、当時、上海、バンコクに次いで世界第3位の規模であった。

在籍する子どもたちについては、日本国内からだけでなく、海外の日本人学校や現地校、インターナショナル・スクールからの転入が非常に多かった。その一方で、入学から卒業までの6年間で過ごす子どもは少なく、保護者の転勤などにもなると途中転出していく子どもがほとんどであった。転出先についても日本国内とは限らず、シンガポール国内のインターナショナル・スクールや他国の現地校など多岐にわたり、非常に流動的な環境であったといえる。

3.2 実践クラスの概要

授業実践を行ったのは、筆者が2015年度に学級担任を務めていた小学校3年生28名のクラスである。2015年度の3年生は全6クラスであり、当時、約180名の児童が在籍していた。前述のように、クラスの子どものバックグラウンドや日本語レベルは、非常に多様であった。また、シンガポールにおける多くのインターナショナル・スクールでは、小学校3年生の年齢であれば、編入学の際に学科試験が課されないという事情が重なり、そのような学校へと移っていく子どもも多かった。その結果、1年間が終わる頃にはクラスの3分の1ほどのメンバーが入れ替わっているというのが現状であった。したがって、子どもたちは、継続的な友人関係を築くことが難しい環境のなかで、学校生活を送らねばならない状況にあったといえる。

一般的に、小学校3年生(8~9歳)という年齢は、友人関係を中心に社会性が発達していく年齢であり、子どもたちの心の成長にとって大きな意味をもつ発達段階であるといわれる(菊野、2007)。まだ幼い年齢ではあるが、このように移動のなかで育つ子どもたちの成長を支えていくためには、自らの置かれた状況で安心して成長していくための力を育成

していかなければならないという学級担任としての思いから、「移動しながら生きる自分と向き合う」ということをテーマとした、ことばの授業実践を行うことにした。

3.3 授業実践の概要

子どもたちが移動しながら生きる自分について考えることのできるような授業実践を行うにあたり、筆者が考えたのは、子どもたちの書く力を育成することによって、子どもたちが自分自身について考えることができるのではないか、ということであった。子どもにとって書くことは、自分の考えていることを自覚したり、対象化して捉え直したりすることを促すといわれる（石黒、2016）。授業実践をとおして、移動しながら生きる自分自身について考えることのできる場が提供されることによって、子どもたちが自分自身の生活を見つめ直し、それを理解し、受け止めていくことが重要であると考え、作文活動を取り入れることにした。

また、この授業実践は、もともと実践校のカリキュラムに組み込まれているものではなかったため、比較的自由に授業内容を定めることができ、類似するテーマのある道徳（2時間）と、各クラスに割り当てられている予備の時数2時間を作文学習の時間として利用することにした。全4時間の授業実践のうち、まず、第1時および第2時においては、主に道徳教材を使用しながら、「ふるさと」という語を切り口に移動しながら生きている自分自身について振り返ったり、「ふるさと」という語のもつ意味の多様性について考えたりする授業を行った³。続く第3時および第4時においては、自分の思いを作文にまとめる活動と、子ども同士での作品交流を行った。

4 分析の結果

以下では、実践クラスに在籍していた28名の子どもたちのうち、二人の子どもの書いた作文を事例として検討していく。

4.1 児童Aの作文

一人目は、日本の小学校から保護者の仕事の都合で転入してきた児童Aの書いた作文である。Aは、小学校2年生と3年生の2年間でシンガポールで過ごした後、再び日本へ帰国した日本人駐在員家庭の子どもである。Aの書いた作文からは、日本からシンガポールへと移動し、複数言語環境に身を置くことになったAが、自らの経験をどのように捉えているのかが、具体的なエピソードとともに見えてくる。

「どっちも同じくらい大好き」というタイトルをつけた作文の冒頭で、Aは、次のように記述している。

(1) Aの作文①

わたしは、シンガポールに二年生のころに来ました。日本からシンガポールに行くときには、友だちとも、学校ともはなれなくちゃいけないので、とても、さびしかったです。ひこうきの中で、友だちを思いだすと、とってもさびしくなりました。わたしはそこで、なぜ日本にもっといれなかったのだろうと思いました。

このように、A の作文には、日本からシンガポールへの移動が決まったときに、とても寂しい思いをしたことや、もっと日本にいたかったという気持ちが綴られていた。以下は、それに続く部分である。

(2) A の作文②

(中略) ニか月くらいすると、ならいごとをしはじめました。一番はじめにならったのは、テニスです。先生は、外国人です。わたしは、はじめのころは、先生の言っていることが、まったく分かりませんでした。でも、そこには、同じクラスの友だちがいました。なので、その子は、わたしを、たすけてくれました。そのときわたしは、シンガポールでもやっていけると思いました。(中略) わたしの友だちは日本にもシンガポールにもいます。

上記の記述からは、A がシンガポールへ移動し、テニスの習い事とおして、複数言語環境に身を置く自分を意識するようになったことが読み取れる。まだことばが分からないなかであっても、友人の助けを借りながら「わたしは、シンガポールでもやっていける」という感覚を掴んでいったことが分かる。そのうえで、最後に「わたしの友だちは日本にもシンガポールにもいます。」と記述されているように、シンガポールという場所が、A にとって意味のある場所へと変化していったようである。

このように、A は、過去の記憶に向き合い、現在の自分の思いにいたるまでの軌跡を、自分なりに記述していったのだった。

4.2 児童 B の作文

次に、二人目の児童の作文について見ていきたい。児童 B は、日本人の母親とベトナムにルーツをもつデンマーク人の父親のもとタイで生まれ、その後、シンガポールへと移り住んだ子どもである。タイでは、英語を使用するインターナショナル幼稚園に通い、シンガポールでは、中国語と英語を使用する現地の幼稚園に通っていた。そして、就学時には日本人学校へ通うことを選択するという教育歴をもっていた。さまざまな言語で教育を受けながら成長してきた B の作文からは、現在の B が、自分の生活をどのように認識しているのかが見えてくる。

以下は、B の作文「大すきなシンガポール」の冒頭部分である。

(3) B の作文①

わたしは、小さいころにタイに住んでいました。タイは、とっても楽しいところでした。タイにいろいろな友だちがいてとても楽しかったですとつぜんシンガポールひっこすことになりました。とてもかなしかったです。(原文ママ)

B の作文は、タイからシンガポールへ移り住んだ記憶とそのときの思いが中心となっているものであった。B の記述からは、上記の A と同様に、家庭の事情による移動に際し、悲しい気持ちを抱いていたことを回想していることが分かる。

以下は、B が、現在暮らしているシンガポールでの生活について言及した部分である。

(4) B の作文②

(中略) わたしは、新しい友だちをいっぱいつくりました。シンガポールは、とても楽しい国でした。でもわたしは、タイにもどりたいと思いました。わたしはお母さんになんでシンガポールにひっこしたのと聞いてみました。お母さんは、お父さんが仕事をするためだよと言っていました。わたしは、えと思いました。でも、シンガポールにひっこしてよかったです。

わたしはシンガポールのことが大好きです。

(原文ママ)

上記のように、B はシンガポールで新たな友人関係を構築し、新しい国での生活にも楽しさを見出していったように見えたが、その一方で「タイにもどりたい」という気持ちをもっていたことが分かる。このことから、B の揺れ動く心が読み取ることができる。その一方で、作文の最後の部分に記述されているように、現在の生活のなかでは、「でも、シンガポールにひっこしてよかった」「シンガポールのことが大好き」と考えるようになり、シンガポールという場所がBにとって意味ある場所の一つへと変化していったことが読み取れる。

このように、B も自分の過去の記憶に向き合い、現在の自分の思いにいたるまでの軌跡を自分なりに記述していったのだった。

5 考察

では、上記のような二人の子どもたちの作文からは、どのようなことが見えてくるのだろうか。

まず、一点目は、二人の子どもたちが、移動にともなうさまざまな経験を振り返り、今いる場所を自分にとって意味ある居場所として捉え直していく様子が見えてきた。二人の作文を読むと、作文の出発点として語られていたのは、どちらも自分の意志ではなく移動することになった経験と、その時の感情であることが分かる。二人にとっての移動の経験は、悲しい気持ちや寂しい気持ちとともに語られていた。そして、A の作文にもあったように、二人にとっての移動とは、物理的な移動にともなう戸惑いというだけでなく、使用する言語の移動という経験でもあった。このように、シンガポールという新しい場所へと移動し、戸惑ったり揺れ動いたりする気持ちをもっていた二人であったが、新しい友人をつくったりするなかで、シンガポールという場所が二人にとって意味ある居場所へと変化していったこと、そして、そのことを二人自身が認識していたということを読み取ることができるだろう。

次に、二点目に見えてきたことは、二人の子どもたちが、日本語を含む複数の言語を学んでいる環境や自分自身を見つめ直す様子である。A の場合は、テニスの習い事に関するエピソードを振り返るなかで、複数言語環境に身を置くことになり、当初はことばの分からない状況に戸惑いを感じていたが、友人の助けを借りることによって、「わたしは、シン

ガポールでもやっていける」という感覚を掴むに至った。また、B の場合は、その生い立ちから、生まれながらに複数言語環境に身を置いてはいたが、B にとっての移動とは、どの言語で教育を受けることになるのかという言語間の移動でもあった。そのような生活のなかで、新しい友人関係を築き、「シンガポールに引っこしてよかった」と思うようになるまでには、B などの葛藤があったのではないかと推察される。

このように、二人の作文からは、日本人学校という流動的な環境で学校生活を送る子どもたちが、国や言語といったさまざまなカテゴリーの間を移動しながら成長するなかで、悩み、葛藤しながら生きる自分自身の経験を振り返り、移動のなかで関わる人や場所は、自分にとってどのような意味があるのかを見出そうとしていることが見えてきたといえるだろう。このようなことをふまえると、子どもたちが作文を書くことを通じて、移動にもなう過去の出来事と当時の自分自身の思いに向き合い、そのような出来事や感情を自分なりに整理できるようになったり、それらを乗り越えた自分自身を認識することができるようになったりしたということができるのではないだろうか。つまり、子どもたちにとって書くことを学ぶということは、過去の出来事を振り返り、それを意味づけ、当時の思いを語り、現在の自分の居場所を見出していくうえで重要な役割を果たしていたといえる。このように、書く力を獲得していくなかで見られた一連のプロセスは、人間関係の基礎となる社会性を発達させていく年齢にある子どもたちが、継続的な友人関係を構築することが難しい環境に身を置くなかであっても、自分自身について考え、それを理解したうえで、受け止めていくことができたという点において、必要不可欠なものであったと考えることができる。

以上のことから、日本語を含む複数の言語を学ぶ子どもたちへのことばの教育を構想していくうえでは、子どもたちの日本語能力を育成していく視点をもつと同時に、子どもたちが自らの認識や感情を言語化し、自分自身を語ることばの力を育んでいくという視点をもつことが重要だといえるのではないだろうか。

6 おわりに

本稿では、筆者自身が、海外の日本人学校において実施した、子どもたちが「移動しながら生きる自分と向き合うこと」をねらいとした作文の授業実践を事例に、日本語を含む複数の言語を学ぶ子どもたちのことばの力をどのように考えるべきなのか、そして、どのような教育実践が構想可能なのかについて検討した。考察の結果、子どもたちへのことばの教育を構想していくうえでは、日本語能力を育成していく視点をもつと同時に、子どもたちが自らの認識や感情を言語化し、自分自身を語ることばの力を育んでいくという視点をもつことの重要性が見えてきた。このようなことばの教育実践とは、教師が子どもたちと過ごす日常生活に注視して、授業実践をとらえて子どもたちに何を考えることを要求するのか、あるいは、何を語らせるべきなのかということ吟味することから始まると考えられる。したがって、一人ひとりの教育者がすべきことは、それぞれの教育現場において、子どもたちが自らの経験や記憶を言語化することのできる場をデザインし、それを実践していくということではないだろうか。

以上のことをふまえ、それぞれの教育現場において、子どもたちのどのような声や行動をもとにして、子どもたちが自らの経験や記憶を言語化し、語ることのできる場をデザインしていったのかという事例を、さらに積み重ねていくことが今後の課題となる。

注.

1 本稿における「ことば」とは、個人のもつさまざまな言語資源の総体と捉えている。したがって、教育実践をとおして育成していくべき「ことばの力」とは、日本語の知識や運用能力のみを指すのではなく、子どもたちが複数の言語を学びながら成長するなかで必要となる多様な力を含むものであると考えている。

2 海外の日本人学校では、日本国籍を有していることが入学の条件となっている場合が多い。なお、シンガポール日本人学校では、児童の編入学に際し試験を実施しており、ある程度の日本語能力が身についていることが求められる。

3 『わたしたちの道徳—小学校三・四年—』（教育出版）のなかから、「きょう土を愛する心をもって」を使用した。

<参考文献>

石黒広昭(2016)『子どもたちは教室で何を学ぶのか—教育実践論から学習実践論へ—』東京大学出版会。

川上郁雄(2011)『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版。

菊野春雄(編著)(2007)『発達と教育の心理学』創元社。

本間祥子(2018)「日本語を学ぶ子どもたちへのことばの教育は何を目指すのか—学校現場における年少者日本語教育実践の変革に向けて—」、『早稲田日本語教育学』第24号, pp.181-200, 早稲田大学大学院日本語教育研究科。

「移動」の中のコミュニティの形成・変容と日本語教育への示唆

—英国日本婦人会のグローバル性に着目して—

三宅 和子
東洋大学

要旨

本研究は、1956年にロンドンで誕生した英国日本婦人会の変遷の考察を通して「移動」がいかにコミュニティに支えられ、コミュニティを支えるかを考察し、日本語教育への示唆を議論する。英国日本婦人会は、戦火の跡と日本人への敵愾心の色濃いロンドンで創設された。日英の相互理解と日本人の扶助を掲げた組織づくりに奔走した創成から現在までの変容の歴史からは、多様な背景の人びとの出会いの場が①「生活者の目線」に支えられてきたこと、②社会や時代の変化に応じて柔軟にその構造を改造し活動の重点を変化させて継続性を重視してきたこと、③数年の滞在者と国際結婚家庭などの永住者との連携作業が意識の「移動」や社会实践の「移動」をもたらしてきたことが明らかになる。日本語教育はこのような利害や立場を超えた繋がりの中で起こる多様な意識と行動の変容と継承に着目し、継承とは何か、「目標」とする言語や文化は何かを問いながら歩むことが大切であろう。

【キーワード】 英国日本婦人会、移動、コミュニティ、意識と行動の変容

Keywords: JWABG, mobility, community, transformation of consciousness and actions

1 はじめに

私たちは現在、どのような「移動の時代」を生き、どのような「移動」を経験する人と出会い、相互に影響を与え合っているのだろうか。そしてそれは私たちのことばやアイデンティティにどのような影響を与えているのだろうか。

グローバル化の時代といわれ、人、もの、情報の動きが活発化、流動化している現代だが、「移動」は近年に始まったことではない。本研究ではまず、日本の「移動する人々」の動きを明治時代から概観し、次に個別例としてロンドンに焦点を当て、その歴史的背景をみる。そして、第二次世界大戦後の海外在留日本人の集まりの奔りとして1956年という戦後早い時期にロンドンで誕生した日本人コミュニティ、英国日本婦人会（JWABG）に注目する。その形成の背景と、時代に応じて変容していく姿を追い、このグローバルなコミュニティにおいて、空間的な「移動」を経験した多様な背景の人びとの出会いと経験が、時間軸の中で変容し、相互作用によって意識の「移動」や社会实践の「移動」をもたらしていることを示し、「移動」がいかにコミュニティを支えるかを考察する。そして、「移動する」ことのもつ可能性、「移動する人」のもつ様々な資源と能力を認識し、日本語教育に活かしていけることは何かを考える。

2 移動・定住とコミュニティの形成

従来日本語教育や社会言語学において、「コミュニティ」は地域に集住する、特定の言語、考え方、規範や利益を共有する集団を意味し (Gumperz, 1964; Labov, 1972)、あらかじめ存在するもの、守るべきものとして語られがちであった (Anderson, 1983)。しかし「移動」がむしろ常態として捉えられる現在、コミュニティは定住者の集合としてあらかじめあるものではなく、創られていくものであり、一定の目的の下にバーチャルとリアルの別を超えて集まる組織として存在することを認識しておく必要がある。「移動」する人々にとって、コミュニティを創る理由やその意味づけは何か、英国の日系コミュニティの創成と変容の例から探りたい。

ここでは「移民」を広く「移動する人々」と捉える。日本の海外移民史を概観すると、明治～大正期にはハワイに代表されるように国と国の取り決めによって移動した官約移民に始まり、ついで民間の契約でハワイ、カナダ、メキシコ、ブラジル、ペルー、フィジー、ニューカレドニアなどへの契約移民が増加していく。昭和期になるとブラジル、キューバ、アルゼンチン、ブラジルなどの南米、満州に渡った国策移民が顕著になる。終戦直後からはブラジルなどの農園で労働に従事する戦後移民と呼ばれる人々の動向が目立つようになり、その後高度成長期以降には多様な移民がみられるようになる (前山, 2016)。まず企業の海外進出に伴っての企業移民が現れるが、1964 年の海外渡航自由化により、一般の日本人の移動が次第に増え、国際結婚による移民、脱企業による移民、留学先にそのまま留まった移民などが現れる。近年はトランスナショナルな動きが加速化し、ライフスタイル移民 (Sato, 2001)、文化移民 (藤田, 2008) (=ライフスタイルとして、あるいは文化的な動機で他の国に移り住む人々) にも注目が集まるようになった。リタイアメント後の移民、帰国子女が再度海外に渡るケース、インターナショナル・スクールから海外に進出する移民、ノマド¹移民などと呼ばれる人々も増加している。

3 ロンドンの日系移民とコミュニティ

3.1 ロンドンの日系移民

ロンドンの移民は 1863 年に密入国した長州五傑²がその嚆矢として知られるが、その後政府からの留学生や学者、外交官、政治家、それに伴う使用人や商人などが渡英し、1910 年には 500 人以上に、1935 年には 1,871 人を数え、日系コミュニティを形成していた (Itoh, 2001)。しかし第 2 次大戦中は、日本への送還やマン島への収容という措置がとられ、日系コミュニティは壊滅的となった。戦後、1951 年にサンフランシスコ講和条約が締結されると、戦前から活動していた商社、銀行、船舶、新聞などの会社が徐々にロンドンに戻り始め、1955 年には約 400 人の日本人を数えたという (Kato, 2015)。しかし 1964 年に一般日本市民の海外渡航が解禁 (年 1 回のみ、持ち出し外貨 500 ドルの制限) され、企業以外の日本人も渡英するようになるまでは、日本人の数は非常に限られていた。ロンドン是在英日本人の半数以上が住んでいる一極集中型の都市である。他の在留日本人が多い国 (アメリカ、中国、オーストラリアなど) において複数の大都市に日本人が分散しているのと比較すると、突出した特徴だといえる。

ロンドンにおける日本からの移民を研究した White (2003) は、移民の形を企業移民 (company movers、会社から送られてくる移民で、数年しか駐在せず、日本に帰国または

別の駐在地に行く)、脱企業移民 (ex-company movers、企業移民が会社を辞めたり別の会社に就職したりして在英を継続した者)、独立移民 (independent movers、企業とは関係なく自分の意思で来英し居住を継続した者) と3分類しているが、企業移民が中心となってきた日本人移民は、人口地理学的観点からはいびつであると述べている。しかし White は、近年の現象として1990年代後半頃からの変化にも注目している。日本人人口が、従来の企業移民中心の形から脱企業移民や独立移民の比重が高くなり始めているのである。White はこれを人の移動、定住のあり方としては Normalization (正常化) だと捉えている。すなわち、ロンドンにおける日本人の移民のあり方が成熟してきているとみるのである。

図1は外務省の統計資料から作成した、近年の在英日本人数の推移 (1996~2017) を整理したものである。この図では日本人総数を示すと共に、駐在員などのように数年で離英する者 (3ヶ月以上の長期滞在者)³と永住者と分けて示したが、近年、長期滞在者が減少する中で永住者が着実に増え続けていることが分かる。最近では Brexit の影響から日本企業の撤退が続いている。White(2003)のいう「正常化」は今後も進展していくことが予想され、移民形体が企業移民から、脱企業移民や独立移民が中心的になっていく可能性がある。

独立移民も終戦後から数えると現在で3世代~4世代のスパンがあり、ロンドンでは国際結婚移民、脱企業移民、留学移民のほか、ライフスタイル移民、文化移民、リタイアメント後の移民、帰国子女の再移民、インターナショナル・スクール卒業生移民、ノマド移民など様々なタイプの移民とその子ども、孫が、インターマリッジも伴いながら住んでいる。

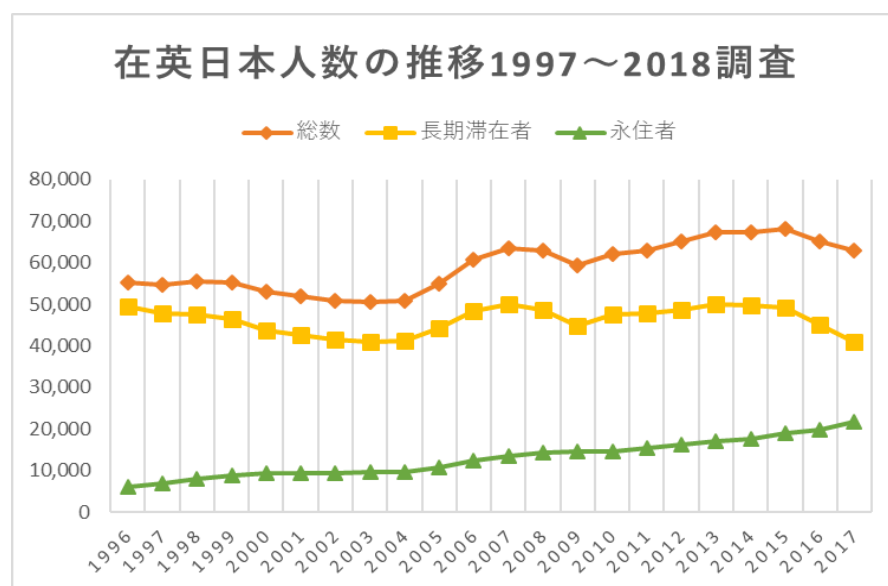


図1. 在英日本人数 (長期滞在者 vs. 永住者) 外務省 (1997-2018) より作成

3.2 ロンドンの日系コミュニティ

ロンドンには在英国日本国大使館の他に、いくつかの大きな日系組織がある。1960年に発足した日本クラブはその前身が1888年にさかのぼるが、ロンドンを主な拠点とする法人60数社からの拠出金により運営されている。日本人の医師が常駐する診療所、日本人学校、補習授業校の運営に携わっており、各種の日英交流促進活動を行っている組織である (日本クラブ HP)。1959年設立の在英日本商工会議所は、英国に拠点を置く日本企業並びに日系企業、政府関係機関や法人のネットワークとして、会員法人相互の情報交換や親睦友誼、

事業への貢献などを行っている（在英日本商工会議所 HP）。1891 年設立の Japan Society は、日英関係の強化を目指す在英独立機関で、会員の半数ほどが日本人・日系企業である。過去から現在までの日本文化を学ぶプログラムや教育関係の助成金などを行い、日本理解の強化と深化をめざしている（Japan Society HP）。これらの組織が企業や公的な立場からの、いわばトップダウンによる設立であるのに対し、1980 年以降、日本人が急増し始めた頃からミレニアムを挟んで創設された日系コミュニティがある（図 2）。これら生活者や在留者を中心としたコミュニティは、ニーズや機運の盛り上がりによって設立されたボトムアップなコミュニティである。主なものとして、なみの会、英国日本人会、ジャパンケア UK などがある。本稿で中心的にとりあげる英国日本婦人会は、これらの後発のコミュニティとは一線を画し、最も早く、1950 年代に活動を始めている。これ以外の会については以下にごく簡単に触れておく。

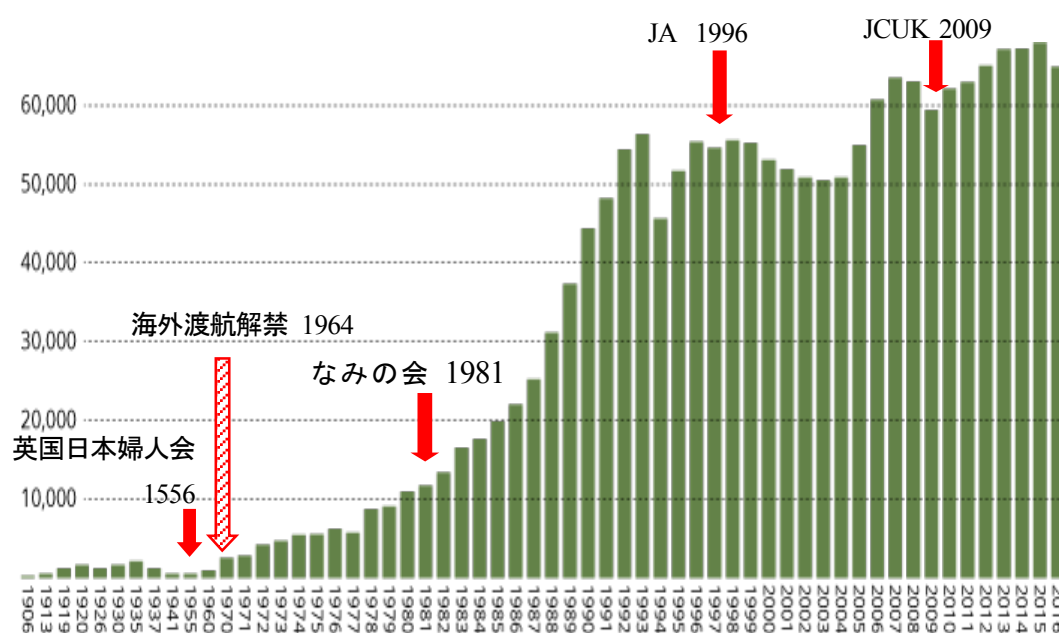


図 2. 在英日本人数の増加と日系コミュニティの発足時期

英国日本大使館＋外務省（2017）より作成

なみの会：1981 年、日本人以外の男性と結婚して英国在住の、キャリア志向の強い女性たちによって発足。国際結婚をしている日本女性同士の親睦と、外国人を伴侶に持ち、異国に暮らす日本女性の共通の悩みや問題を共有・解決、ひいては会員相互の向上を図る（なみの会 HP）。

英国日本人会（Japan Association in the UK）：1996 年、イギリスに根を下ろした日本人のための互助会という発想のもと、脱企業者や自営業者、国際結婚女性などを中心に結成。在留日本人の親睦を計り、互助と福祉活動を促進。英国日本人社会の発展に寄与し日英国際理解の橋渡しをめざす（英国日本人会 HP）。

ジャパンケア UK（JCUK）：2009 年設立。「楽しい老後と自立した生活を送るために」：英国に住む高齢者の孤独から離れた楽しい老後の生活支援、自立を支援、日本人専用のケアホームの設立をめざす（ジャパンケア UK HP）。

これらのコミュニティに複数参加している会員も少なくない。また、これらのコミュニティは、その活動のひとつとして、日本にルーツをもつ子どもたちと積極的に関わる活動

をしている所もあるが（例えばJA なみの会）、2019年1月には、英国日本人会、ジャパンケアUK、なみの会の3組織は、2019年1月に日系人のためのケアホーム/高齢者施設設立プロジェクトを検討、実現するためのジャパニーズ ワーキンググループ（JWG）を立ち上げており、今後の展開が注目される。

4 英国日本婦人会

4.1 英国日本婦人会の発足

英国日本婦人会（The Japanese Women's Association in Great Britain, JWAGB）は1956年、戦禍の跡が残るロンドンで、日本に対する敵愾心がいまだ強かった時期に発足した。サンフランシスコ講和条約の発効（1952年）後、戦前活躍していた商社、銀行、船舶、新聞等が戻り始めていたものの、ロンドンの日本人はまだ約200人ほどであったという（JWAGB HP）。この発足には戦前・戦中、戦後を通して留学や国際結婚、国際交流など、波乱の「移動」を生きた3人の女性が深く関与していた。



図3. 英国日本婦人会の創立メンバー（JWAGBのHPより）

発案者は西富貴子駐英日本大使夫人であった。1910年代に米国留学、のち外交官西晴彦氏と結婚、第2次世界大戦開戦まで、アメリカ（ニューヨーク）、中国（長春、青島）、ソ連（モスクワ）滞在。敗戦直後に大使夫人として赴いたオーストラリアで厳しい日本人嫌悪のまなざしを経験し、その後大使として英国に赴いた夫に随伴したロンドンで、女性の力が発揮できる国際貢献を考えていた。そして戦前から続けていたYWCAの活動を通して英国のYWCAと繋がり、英国日本婦人会の創設にこぎつけた。会計を担ったハワード照子氏は、日本でバイリンガルの秘書として活躍していたが、1936年にイギリス人と結婚し渡英した。第2次世界大戦中には英国から日本人が退去させられていく中で、ノリッジの田舎で果敢に生きて子どもを育てた。戦後もWomen's Institute支部役員を務め、数々のボランティア活動に参加しながら深く英国社会に関わってきた。セクレタリーとなる渡

辺華子氏は、戦前には日米学生会議に日本代表として参加し、戦後はILOに勤め、国連総会に日本政府代表委員として出席するなど国際的に活躍。夫の務めで来英し英国日本婦人会でその手腕を発揮することになるが、生涯を通じて国際交流に励んだ人である。

この会は当初、ロンドン日本婦人会(The Japanese Women's Association in London)という名称で、在英日本女性がお互いの親睦をはかりながら英国の知識を深めると同時に、日本を紹介することを通じて日英交流に貢献しようという趣旨で始まった。その後、歴代大使夫人を名誉会長として活動が続け、時代の推移に伴う環境の変化に応じて会の目的や活動の幅を広げていき、1986年には、正式名称を英国日本婦人会(The Japanese Women's Association in Great Britain (英国日本婦人会)とした(JWAGB HP)。

日本の海外旅行が解禁される(1964年)以前に、数少ない残留日本人と大使館員や企業の駐在員の婦人たちを中心に出発したこの会は、60余年の歴史の流れの中で、次第に多様な人が参加する組織となり現在に至っている。その活動の歴史を紐解きながら、時代と社会の波を直に受けつつも柔軟に乗り越えながら育て、守り続けた「コミュニティ」の姿を追い、そこから学ぶべきものを考える。

4.2 英国日本婦人会の変遷

会は当初、外交官、駐在員家族を中心に、大使館、商社、金融、船舶、報道の5セクションに加え、英国在留の人たちを加えた6セクションで組織され、それぞれから代表を出して活動していた。当初はYWCA職員の協力もあったことから、日英親善や日本紹介的側面が強く、夫婦で参加するダンスパーティ開催、ケンブリッジ大学の学園祭のジャパンデイへの参加、英国の老人ホーム、児童福祉施設、日本の水害被災地、NHK歳末助け合い運動などへのバザーの収益の寄付の他、毎月の例会で英国の歴史、教育問題、社会保障制度、英国の家庭料理などについて学ぶなどの活動を行っていた。1960年に発足した日本クラブとの密接な関係も忘れてはならない。日本クラブは前述したように、日本人医師のいる診療所や日本人学校、補習授業校の運営などを行っており、英国日本婦人会は駐在員家族メンバーが大半であったことから、1961年以降は日本クラブが拠点とする建物に移って活動が続けることとなる。

会の大きな活動として以下の3点が上げられる。

◆バザー

会の大きな活動のひとつであったバザーは、1980年代にカムデンにできた日本人学校を会場に、来場者が日英で1000人を超えるようになった。その後さらに大きいアクトン校舎に移転してバザーのスケールはさらに大きくなる。役員を中心に多忙な運営を強いられることとなるが、この時期に日英両国のチャリティ団体支援、世界規模での災害見舞金への寄付などの大型支援を可能にし、会の資金面での基盤を作ることができた。

1980年代後半から1990年代前半にかけては日本企業のロンドンへの進出がめざましく、メンバー数も増加の一途をたどり400人を超える組織となる。バザー活動の成功は一層の規模拡大に繋がり、担当者ばかりでなく一般メンバーにも大きい負担とストレスになり始めた。会ではまず縮小を試み、一般市民にも開かれたバザーは1994年に取り止め、例会時に開催する「一坪ショップ」などの試みをへて、世界的な災害の場合などに支援目的の活動を立ち上げるといった形態へと変化していく。

◆ハンドブック

1980年代、旅行者用のガイドブックはあっても居住者のための生活の手引書は皆無に近かった。会はロンドンで生活する人々の経験を基に『ロンドン暮らしのハンドブック』を刊行（1982年）。手書き原稿のゼロックス・コピーをホッチキスで留めた、価格の手頃な小冊子は多数の来英者に購入され利用された。生活に根差した情報を提供し、時代や社会変化に応じて大改訂を繰り返しながら（手書きからPCへと体裁を変えながらも）、インターネット時代の現在も続くロングセラーとなっている。

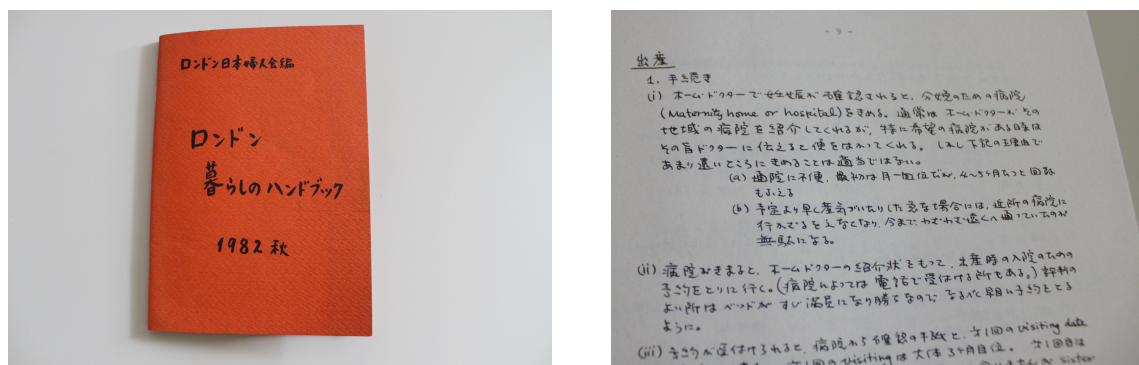


図4. 『ロンドン暮らしのハンドブック』初版本（左：表紙 右：生活情報にこだわった内容）

◆チャリティ団体へ

大型バザーによる収入や『ロンドン暮らしのハンドブック』の売り上げ収入などが法人税の対象になりかねないという懸念がでてきたと同時に、婦人会を正式のチャリティ団体として登録出来ないかという気運も高まってきた。そこでチャリティに関する勉強を積み重ね、1986年には教育振興を目的とする英国公認のチャリティ団体として登録した。ハンドブック刊行の仕事と同様に、「できる人が、できるときに、できることを」というボランティアの精神を尊重している。チャリティ団体登録を契機に、会の正式名称は英国日本婦人会（The Japanese Women's Association in Great Britain）となった。

ミレニアム前後に1995年の阪神大震災、2001年の9/11テロ、中近東の紛争、金融危機などが相次ぐ。ロンドンの日本企業の駐在員も減少し始め、会員数も大幅に減少していく。企業がらみのセクション制で始まった会は、この時期、運営方針を根本的に見直すことにする。討議を重ね、2005年にセクション制の廃止に踏み切った後、会は自分の意志で入会した会員が、会の発展に自発的に参加するという基本方針に則り、運営委員選出は会員の自薦他薦となり、会員間の交流を図るために様々なグループ活動も立ち上げられた。この頃から会員数は100名前後となり現在に至っている。

筆者が2019年3月の調査中に参加した運営委員会では、オリジナル・トラスティーの一人で『ロンドン暮らしのハンドブック』を立ち上げた森嶋瑤子氏、創立時から会に関わってきたサーリー房江氏も参加して会議が行われており、様々な背景をもつ、女性だけの自由で闊達な意見が交換されていた。

4.3 英国日本婦人会の特徴

英国日本婦人会が展開する活動には、バザーや一坪ショップ、災害復興支援、童話英訳

や学校訪問などの慈善活動、勉強会・見学会・講演会などの教育・啓蒙活動、『ロンドン暮らしのハンドブック』などの編集・出版活動がある。会がこれまで形を変えながらも 確固としたコミュニティとして継続できてきた理由として、以下のような特徴を指摘することができる。

◆生活者の目線

ロンドンに滞在する経験を基に『ロンドン暮らしのハンドブック』は生活者の目線を大切にする編集方針で刊行された。これが長期間愛読され重宝されてきたように、会の活動は女性の手で行われ、日常の生活に根ざしたものであった。時代や社会変化の波を柔軟に乗り越え、必要なものを取り入れていく姿勢を貫いてきた。

◆柔軟な変容

会は当初ロンドンの大企業の社員の妻をその中心的メンバーとしたセクション制で始まり、大使館、商社、銀行、船舶、報道の5セクションに、長期在留していた人のセクションを加えた6セクションに分かれていた。その後1970年代の終わり頃から様々な日本人が往来するようになると、1980年にセクション7を作って従来の枠に入らない人々を結集してメンバー数はふくれあがった。しかしメンバー数はミレニアム前後には減少に転じる。組織の問題点も浮き彫りになってくると、企業をベースとした組織の枠組みを解体してセクション制を廃止し、個人が自由に参加し会の発展に貢献する組織として再出発した。このように問題点に柔軟に対処していく姿勢が、会を長期的に継続させる力になっている。

□ 駐在員中心から定住者との協働

従来駐在員家庭が大半で、メンバーは駐在と帰国の間で頻繁に入れ替わっていた。運営委員会の任期も一年であったため、会の運営の継続性が常に問題になっていた。1980年に運営委員経験者などを中心とした顧問会が設けられ、運営委員会をバックアップする体制となり、駐在員と定住者が協働して運営に当たり、継続性を担保できるようになった。こうしてメンバーの入れ替わりの激しさを乗り越え、創設されたときの精神を生かし、歴代の「移動する人々」が育てたコミュニティを守り続けてきたのである。

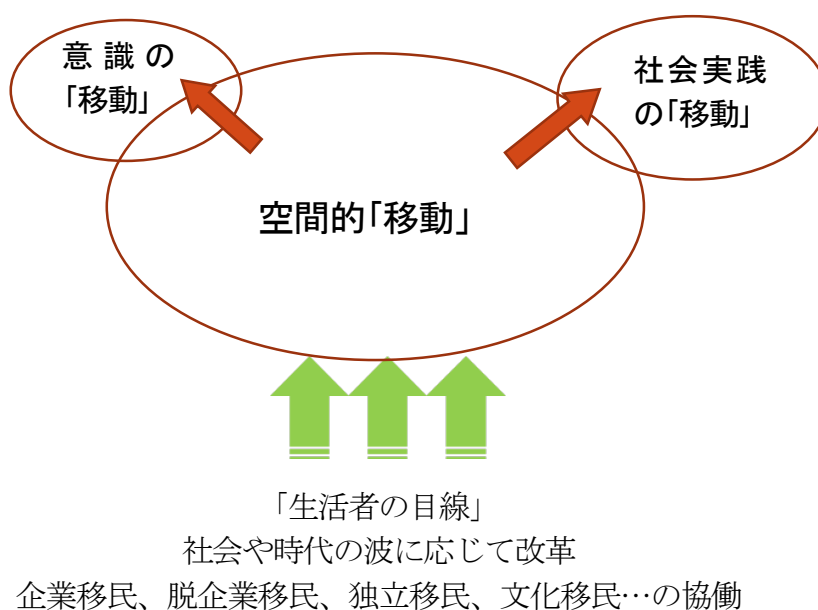


図5. 創成されたコミュニティにおける「移動」

5 創成されるコミュニティからの示唆

以上のように、このコミュニティの考察からは、空間的な「移動」を経験した多様な背景の人びとの出会いの場が、常に「生活者の目線」に支えられてきたこと、社会や時代の変化に応じて柔軟にその構造を改造し活動の重点を変化させて継続性を重視してきたこと、数年の滞在者と永住や国際結婚などのメンバーとの連携作業が意識の「移動」や社会実践の「移動」をもたらしてきたことが明らかになった。このような利害や立場を超えた繋がりの中で起こる多様な意識と行動の変容と継承は、「移動する人々」のもつ力と可能性を浮き彫りにする。玉木（2019）は、「移民」とは人々を繋ぐ働きをしており、文明を伝播させ、新しい文化や技術、食べ物、生活様式などを広めた人々であった」と述べ、「移動すること」のもたらす可能性、「移動する人々」のもつ様々な資源と能力に注目している。

White (2003) のいう移民の正常化の時代を越えるグローバル化の時代では、「移動」はさらなる複雑性を帯びてきている。多様性を深める「移動」の時代を生きる者たちには、異なる立場やニーズを理解し合い、違いを乗り越えてより良い社会を作る一員として活動する意識が必要である。本研究でみてきた、日本に繋がりをもつコミュニティの中でトランジトリーを生きる人々は、出会い、協働することによって、気づきや学びが起こり、成長しているのである。

今回は英国日本婦人会に焦点を当て、ミレニアム前後に創設された他の日系コミュニティについてはごく簡単にしか触れることができなかった。すでに述べたように、これらのコミュニティでは、ケアホーム設立の機運や、若年層や子どもたちと高齢者たちとの触れ合いの機会を設けるなどの動きが活発化しつつあり、成熟したコミュニティとしての活動が増えてきていることが観察される。日本語教育や継承語教育は、このような社会の歴史と大きなうねりの中で考えていく必要があると考える。

* ご協力いただいた英国日本婦人の会役員のみなさま、森嶋瑤子氏に謝意を表します。
本研究は2019年度東洋大学井上円了記念研究助成を受けています。

注.

1. ノマドは英語で「nomad、遊牧民・放浪者」を意味する。近年、IT 機器を駆使してオフィスにとらわれない場所で仕事をする新しいワークスタイルをさすことばとして定着している。
2. ロンドン大学ユニヴァーシティ・カレッジなどに留学した井上聞多（馨）、遠藤謹助、山尾庸三、伊藤俊輔（博文）、野村弥吉（井上勝）の5名の長州藩士をさす。
3. 「長期滞在者」とは、3 か月以上海外に在留している人のうち、海外での生活は一時的なもので日本に戻るつもり日本人をさし、生活の本拠を日本から海外へ移した人々「永住者」と区別される。

<参考文献>

- 藤田結子（2008）『文化移民』新曜社。
前山総一郎（2016）「日本人の海外移民史ーグローバル・ディアスポラ論を参考に」吉原直樹・今野裕昭・松本行真編著『海外日本人社会とメディア・ネットワークーバリ日本人社会を事例として』東信堂。

- 玉木俊明 (2019) 『世界史を「移民」で読み解く』 NHK 出版.
- Anderson, B. (1983) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Gumperz, J. (1964) Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication*, *American Anthropologist* 66(6),II (Special Issue), 137-153.
- Itoh, K. (2001). *The Japanese Community in Pre-War Britain*. London, UK: Curzon.
- Kato, S. (2015). *Nippon Club (1881-2014)* In Hugh Cortazzi (Ed.) *Britain and Japan: Biographical Portraits*, IX (pp.54-65). London: Renaissance Books.
- Labov, W. (1972) *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sato, M. (2001) *Farewell to Nippon: Japanese lifestyle migrants in Australia*. Balwyn North: Trans Pacific Press.
- White, P. (2003). *The Japanese in London: From transience to settlement?* In R. Goodman, C. Peach, A. Takenaka, & P. White (Eds.), *Global Japan: The Experience of Japan's New Immigrant and Overseas Communities* (pp.79-97). London, UK: Routledge

< 参照 HP >

- 英国日本人会 <http://japanassociation.org.uk/>
- 英国日本婦人会 <http://www.einichilady.com/>
- なみの会 <https://naminokai.jimdo.com/>
- ジャパンケア UK <http://japancareuk.wix.com/japan-care-uk---2#!>
- 日本クラブ <http://www.nipponclub.co.uk/index.html>
- The Japan Society <https://www.japansociety.org.uk/>
- 在英国日本国大使館 https://www.uk.emb-japan.go.jp/itprtop_en/index.html
- 在英日本商工会議所 <https://www.jcci.org.uk/JP/Home.aspx>

幼少期より複数言語環境で生きてきた高齢者は、自らの複数言語使用 と言語習得をどのように考えるのか

川上 郁雄
早稲田大学

要旨

今、幼少期より複数言語環境で成長する子どもが世界的に増加している。しかし、幼少期より複数言語環境で成長した子どもが大人になり、さらに、人生の後半となる高齢期に達した時に、自らの複言語人生をどのように考えているかについての研究はほとんどない。

そこで本研究では、幼少期より日本語を含む複数言語に触れ、人生を過ごしてきた高齢者を対象に、それぞれの人生を「ことば」に留意しながら語ってもらう半構造化インタビュー調査を実施した。その分析に際しては、「移動」に関する近年の研究成果をレビューし、「移動とことば」の視点から考察を行った。その結果、幼少期より複数言語環境で成長する人に対する日本語教育を構想する場合、その人の家族史をめぐる時間的移動の軸と、人生の中で体験する空間的な移動の軸、さらに日本語を含む複数言語に触れて成長する言語間の移動の軸を見定めた言語教育実践が必要であることがわかった。

【キーワード】 移動、移動論的転回、移動する子ども、人格的主観性

Keywords: mobility, mobility turn, children crossing borders, personal subjectivity

1 はじめに

今、幼少期より複数言語環境で成長する人が世界的に増加している。日本語教育においては、特に日本国外で日本語を継承語として学ぶ子どもの教育が注目され、それらの子どもへの実践が各地で行われている。本研究は、そのような幼少期より複数言語環境で成長した子どもへの言語教育を「子ども時代に限定した教育」から、「人生全体を視野に入れて行う教育」へ転換する必要があるのではないかという発想から始まっている。

幼少期より複数言語環境で成長した子どもが大人になってどのような言語生活を送ることになるのかについては、まだ十分に研究されていない。幼少期より複数言語環境で成長した人、特に人生の後半となる高齢期に達した人が自らの複言語人生をどのように考えているかについての研究は皆無である。

では、これらの研究を行うためには、どのような視座が必要であろうか。はじめに考えなければならないのは、これから生きる子どもたちの生きる時代をどう捉えるかである。

たとえば、20 世紀末より現在までの 30 年ほどの間に、世界の社会状況は激変している。経済のグローバル化による社会経済的変化、安全保障を含む国際関係の流動化、労働人口の越境的移動、移民・難民等の人口移動、温暖化による気候変動、自然災害や紛争、さら

にテクノロジーの発達と大量情報の通信環境の変化など、さまざまな要因が複合的に影響しあって、人々の生活を変化させている。そのため、それ以前の社会秩序やコミュニティのあり様が急速に変化して来ている。

社会学者のジョン・アーリ (John Urry) は、「移動」(mobility) の視点から社会を捉える「移動論的転回」(mobility turn) によって社会科学全体を捉え直すパラダイム転換、すなわち「モビリティーズ・パラダイム」が必要だと主張する (Urry, 2007)。また、過去30年余り、「社会の動態性」や「移動」に関心を寄せる研究が世界的に増加している。そのような研究の増加の背景には、現代の研究対象を「移動」の視点を抜きに捉えられないという共通の問題意識があるからであろう。

本稿は、これらの「移動」をめぐる研究をいくつかレビューし、その特徴と意義を明らかにしつつ、幼少期より複数言語環境で成長した子どもへの言語教育を考えるために、新たな研究方法論的視点を提示することを目的とする。

2 「移動」に関する研究レビュー

「移動」に関する近年の研究は考古学、自然・文化人類学、歴史学、社会学、経済学、政治学などで広い領域で活発に議論されている。例えば、印東道子編『人類の移動誌』(2013)によると、ホモ・サピエンスに分類される人類は数百万年前にアフリカで誕生して以来、地球上のほとんどの陸地に移動してきた歴史から、人間は本質的に移動する動物であり、「ホモ・モビリタス」と呼ばれる特徴を有するという。ホモ・サピエンスの「移動」が可能になったのは、食糧確保の動機と、道具を作り出す能力、情報を伝達し共有する能力、さらに行動の根底に「好奇心」があったからだと考えられるという (印東編、2013)。「ホモ・モビリタス」は現代人の私たちにもつながる特徴と言えよう。

松本宣郎・山田勝芳編『移動の地域史』(1998)は世界史の中で個人や集団による移動が新たな地域を生み出したり、融合させたり、また自分たちのアイデンティティの変容をもたらす歴史上の多様な事例を、「主体的な移動」と「強いられた移動」に分け、それらを可能にした「道・交通」に焦点を当てて検討している。その上で、「移動」のもつ意味を現代においても深刻に考え直すべきときであるようにみえる。」と問題意識と研究意義を説明する (松本・山田編、1998, 4)。

前川和也編『空間と移動の社会史』(2009)は、「移動」が、国や人々にとって、新たな空間認識をもたらすことを示している。つまり、人の歴史の中で「移動」が国家や地域社会のあり様や人の認識、生き方へ直結する重要な契機になることを示しているのだ。

北川由紀彦・丹野清人『移動と定住の社会学』(2016)は、これまでの社会学を振り返り、前近代の社会にあった身分制度や土地制度などの束縛から解放された個が、近代社会においては、職業や居住地を自由に選び、社会の中でどのように「移動」し、新しい社会秩序を生み出してきたのかという「社会的移動 (social mobility)」や「空間的移動」から、社会不正義や不平等の是正を、社会学は提起してきたと述べている。その視点から、近年の日本社会の外国人労働者や日系人労働者、出稼ぎ者、非定住者、ホームレスなどを「社会問題」として、論じている。

一方で、国際的な「人の移動」の研究は、これまで社会学の中の「移民研究」として行われたが、その「移民研究」は、国民国家の要請にしたがって行われたと批判するのが、伊豫谷登士翁の一連の研究 (伊豫谷編、2007、伊豫谷編、2013) である。伊豫谷は、従来

の「移民研究」は「移民不在の移民研究」（伊豫谷編、2013, 4）であったと批判する。

伊豫谷の基本的な問題意識はこうだ。これまでの「移民研究」は、ある特定の場所を正常な場所と捉え、そこから逸脱した「移動する人々」がもう一つの正常へいかに戻り、元の常態へ回帰したかという「物語」を前提にしていたのではないか、つまり、「定住の観点からの研究」であり、移民そのものが論じられていないと指摘する（伊豫谷編、2013, 4）。

伊豫谷は、近代国民国家が領土と国民の厳密な一致を制度化したのは、国境警備とパスポート、ビザなど出入国管理の制度が整う 100 年ほど前からだとみる（伊豫谷編、2013, 13）。その上で、定住を前提として国民国家の枠内で問題を立てるという研究者側の「作為」を批判する。具体的に言えば、「移民研究」がいわゆる「外国人労働者論」や「植民移民」など、国境を越えて移動する人の管理や政策の研究になっている点を指摘している。「人の移動という観点から、国民国家という枠組みに囚われてきた社会科学の枠組みの組み替えが要請される」（伊豫谷編、2013, 20）と、「移動」に注目する研究の意義を述べる。

文化人類学者の山下晋司が編集した『移動の民族誌』（1996）は、グローバリゼーションの進む現代の「人々の移動」に注目し、新たな文化人類学の研究を提唱したという意味において、日本の文化人類学で先駆的な研究であった。山下は、インドネシア・トラジャの人々によるインドネシア国内の都市や他国への出稼ぎの移動の実態をもとにローカルな人々の生活を捉える「動態的民族誌」を提唱した。

社会学者のローランド・ロバートソン（Roland Robertson）が述べた「グローカライゼーション」（glocalization）とはグローバリゼーションとローカライゼーションが同時に起こっており、両者が対立するというよりは、一つの過程の二つの側面であるという捉え方（Robertson, 1995）であるが、山下はそれを踏まえて、現代社会においてグローバルに移動し、ローカルに生活する人々のライフ（人生と生活）を、従来の研究方法論で捉えることはできないと指摘し、人々の生活を新たにどう捉え、文化人類学的にどう語れるかが、課題になると主張する。

この他にも、「移動」に視点を置いて従来の研究パラダイムを見直す動きは、近年多くの研究領域において見られる。例えば、文化変容研究（白水編、2008）、政治人類学（平井編、2012）、比較教育学（杉村編、2017）、経済学（佐伯、2019）などの領域で新しい研究が出ているが、それらの研究が注目する「移動」は人の「空間的・物理的移動」であり、人の「空間的・物理的移動」が人々の空間認識や生活、生き方に影響を与えていると指摘する。

ただし、「移動」という現象は「空間的・物理的移動」に限定されるものではないだろう。では、グローカライゼーションの進む現代社会において、私たちは「移動」そのものをどう捉えたらよいのであろうか。次節で、改めて、その点を考察する。

3 「移動性」（mobility）の研究

従来の「移民研究」が国民国家の枠に縛られた「移民不在の移民研究」であると批判されたことは前述したが、場所ではなく、「移動する人々」に注目した研究が出てきている。例えば、栗田和明編『流動する移民社会—環太平洋地域を巡る人びと』（2016）、栗田和明編『移動と移民—複数社会を結ぶ人びとの動態』（2018）である。これらには、文化人類学者や社会学者が世界各地で行った「移動する人」に関する研究が収録されている。栗田は、「定住者の視点を離れて」「頻繁な移動者」と「緩慢な移動者」と移動の頻度や滞在期間に注目した捉え方を提唱している（栗田編、2016, 19-21、栗田編、2018, 25）。

同様に、「移動のイメージ」を多角的に考察しているのが、石井正子・中川理・カプリオ、マーク・奥野克巳（編）『移動する人々-多様性から考える』（2019）である。この中で、中川理は、誰もが自由に移動をしているわけでもなく、グローバリゼーションがある人々の移動を促進したり、またある人々の移動を妨げる境界を構築したりする点があることを指摘し、「移動する人々」の多様性を論じている（石井他編、2019, 6.）¹。

これらの研究は物理的に空間を移動する「移動する人々」そのものの研究であるが、一方、政治学においては近年「移動する人々」の移動性に注目する研究がある。例えば、柄谷恵子『移動と生存-国境を越える人々の政治学』（2016）である。

まず、柄谷は、政治体（国家）と成員（個）の関係性をシティズンシップの観点から捉える。「シティズンシップとは、それぞれの時代における政治体と成員の関係を明らかにするだけではなく、成員が主体的に現状を問い直し、政治体との間に新たな関係を築くための鍵概念である」（柄谷、2016, 6）と説く。その上で、現代のシティズンシップには「移動性」が密接に関わるという。

柄谷は次のようにいう。

「現在、写真やテレビや映像などを通じた想像上の世界や、インターネットを介した情報伝達技術に基づく仮想上の世界でも、私たちは移動している。今日の「移動性（mobility）」とは、私たちが地理的に移動するかしないかというような単純なものではない。そういう意味では、生まれた土地で一生を終えるとしても、私たちはみな移動性と無関係に生活することはできない。また、私たちの移動性は、移動を実行する能力と移動に適応する能力の両方によって決定される。いまや私たちの生活に不可欠なもの、私たちの生存を脅かすものどちらも動いている。しかし、私たち全員が移動する能力が高く、移動に上手く適応できているとは限らないのである。」（柄谷、2016, 7）

つまり、政治体（国家）と成員（個）の関係性により生み出されるシティズンシップ概念は、私たちの「生活に不可欠なもの」や「生存を脅かすもの」が時代とともに「動いている」ため、そして、それらに対応する私たちの能力によっても流動性と可変性が生まれるということである。言い換えれば、シティズンシップは普遍的価値としてあるというよりは、状況や個の能力や意図によっても流動的で可変的なものであるという含意がある。だからこそ、シティズンシップの議論に、このような「移動性」の観点は不可欠ということになる。

「移動性（mobility）」とは、「地理的に移動するかしないかというような単純なものではない」と柄谷が述べた点は、重要な指摘である。

「人の移動」に関する研究は、100年前から始まっている。社会学者、ゲオルグ・ジンメル（G. Simmel）は1908年に発表した論文で、集団の外部から集団内部に移動してくる「異郷人」について論じた（ジンメル、1994）。その中で注目したのは、「地理的な移動」ではなく、定住する集団と「移動する人々」の関係性である。ジンメルは人と人の間の相互作用的な動的な形態を「社会化」（*Vergesellschaftung*）と呼んだ。そして、社会は社会を構成する諸要素の「相互作用」によって成立するとし、社会生活の「創発的關係性」を指摘した（ジンメル、1994）。その社会生活の「創発的關係性」には、個人のもつ主観的な社会認識あるいは世界認識が関わるとして、ジンメルは、それを「人格的な主観性」と呼んだ（ジンメル、1976）²。

「移動論的転回」（mobility turn）によるパラダイム転換を提唱するジョン・アーリは、

ジンメル議論を、「移動性 (mobility)」のもっとも初期の議論と指摘する。

アーリは、近代の社会史における移動と人の関係を詳細に検討した上で、身体、モノ、イメージの移動やリアルタイムのバーチャルな旅などの「移動性」が社会諸関係を構築し、社会の統治心性や循環的なシステムが生じることを論じる。そしてそれらを支えるのが、ネットワーク資本へのアクセスであり、環境との相互依存的なアフォーダンスであるという (Urry, 2007)。その結果、「移動性」は場所を生み出し、場所はネットワーク資本により動態的に意味づけられ、人の記憶や情動と結びつけられることになる」と論じる。

アーリは、ジンメルと同様に個人のもつ主観的な社会認識の重要性を認めるが、100 年前よりはるかにテクノロジーが発達し「ネットワーク資本」が多岐化している現代社会においては、コミュニケーション、対面、場所の重要性に注目する。人はグローバルに移動しながらモバイル通信デバイスを使って他者とつながり、他者と対面し話をすることに意味が生まれ、場所に集まることでその場所は人々の情動の場となると、アーリは説く。これらの議論を踏まえ、アーリは、移動は「存在論的かつ認識論的」とであると指摘する (Urry, 2007)。

以上のように、「移動性」の研究は、「不動・定住」と「移動」を弁証法的に捉え、社会諸関係の創発的關係性を明らかにすることを通じて、社会のあり様と、現代に生きる人々の「人格的な主観性」のあり様を探究することに他ならないのである。

4 「ネットワーク資本」と「ことばの視点」

これからの社会科学全体を捉え直すパラダイム転換の議論において、ジンメル、アーリの議論は、極めて重要な視点をもつ。テクノロジーの高度に発達した現代において、「移動性」の研究は欠かせない。アーリが示した「ネットワーク資本」とは、①文書、ビザ、貨幣、資格、②離れたところにいる他者（仕事仲間、友人、家族）、③運動能力、④居場所に制約されない情報とコンタクト・ポイント、⑤通信デバイス、⑥会合の場所、⑦自動車などへのアクセス、⑧上記を管理、調整する時間などの資源をいう（アーリ、2015）。そして、それらの「ネットワーク資本」への「アクセス」（「経済的要素」「身体的要素」「組織的要素」「時間的要素」）（アーリ、2015）によって、持てる者と持てない者の社会的不平等や格差を生むことを示唆している点でも重要である。ただし、アーリの示した「ネットワーク資本」へのアクセスの議論に、まだ議論を深める研究領域があることも確かである。

例えば、アーリはコミュニケーション、対面、場所の重要性を指摘しているが、以下の3点において疑問がある。

第1は、コミュニケーション、対面、場所の議論に「ことばの視点」がほとんどない点である。「ネットワーク資本」の一つである通信デバイスを多言語で使用したり、あるいはその使用上に複数の言語を混ぜて使用したり、複数の入力言語記号を使用したりしている現実には考慮されていない。また、対面の議論においても「ことばの視点」がない。誰とどのような場面（場所）でどの言語を使用して対面するのか、誰との対面にどのような言語選択をするのかなどは、個人にとっての対面の意味を考察する際に欠かせないが、それらの点は考慮されていない。また場所の議論においても、「ことばの視点」がない。場所を移動することにより言語が変わる可能性があり、その言語が変わることがその場所の意味づけに影響し、かつ情動に影響するだろうが、その点が考慮されていない。

第2は、コミュニケーション、対面、場所の議論において、考察対象は大人が中心であり、子どもはほとんど視野にない点である³。現在、幼少期より移動を繰り返し、複数言語に接触し他者と対面しながら成長する子どもは地球上のあらゆる地域に生まれており、今後、社会の多数派を占めることが予想される。特にデジタル・ネイティブと言われる若い世代は「ネットワーク資本」において日常的に「言語間移動」を経験している。これらの子どもは現代および未来社会を考える上で、欠かせない存在であるが、これまでのアリーの議論には含まれていない。

第3は、コミュニケーション、対面、場所の議論において、人の成長、人生あるいはアイデンティティ形成の視点が不在である。人は移動し、複数言語に接触し、多様な人々と多様なコミュニケーションを取り交わしながら成長する。その成長過程で、あるいは人生の過程で「人格的な主観性」による社会認識も変容し、社会生活の「創発的關係性」も当然「移動」するだろう。だからこそ、「移動性」(mobility)の研究において、人の成長、人生あるいはアイデンティティ形成の視点は欠かせないのである。

したがって、幼少期より複数言語環境で成長する人の成長、人生あるいはアイデンティティ形成を検討する場合にも、「移動性」(mobility)の視点と「ことばの視点」は欠かせないことになる。そこで有効になるのが「移動する子ども」(川上、2011)という分析概念である。

5 事例研究

本研究では、幼少期より日本語を含む複数言語に触れ、人生を過ごしてきた高齢者を対象に、それぞれの人生を「ことば」に留意しながら語ってもらう半構造化インタビュー調査を実施した。調査協力者は、年齢が60歳代から80歳代までの男2人、女4人の6人で、職業は映画監督、声優、小説家、料理研究家、タレント、評論家などとしてこれまで活躍してきた方々である。インタビューはそれぞれに対して1時間から2時間ほど行われた。

音声データを文字起こしし、幼少期より複数言語環境で成長した人を「移動する子ども」という分析概念によって分析した。その結果、これらの調査協力者に共通していたのは、(1)親と家族が時代の大きなうねりの中で歴史的かつ社会的な影響を受けてきた点、(2)人生の様々なタイミングで「移動」にまつわる多様な出来事を経験した点、(3)その経験が人生を彩り、その過程で複数言語使用や自らの複言語複文化能力に関する意識が変化してきた点、さらに、(4)幼少期の経験が言語習得および言語学習に密接に関連していた点などである。高齢期に至った人が自らの人生を振り返りながら思う複言語人生への意味づけは、それぞれによって異なるであろうが、共通する点があることも本研究で明らかになった。

これらの調査の結果、幼少期より複数言語環境で成長する人に対する日本語教育を構想する場合、その人の家族史をめぐる時間的移動の軸と、人生の中で体験する空間的な移動の軸、さらに日本語を含む複数言語に触れて成長する言語間の移動の軸を見定めた言語教育実践が必要であることがわかった。

6 結語―「移動する子ども」という視点とフィールド

幼少期より複数言語環境で成長する子どもの場合、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動の体験(川上、2011)が、子ども自身にとって意味のある経験として意味づ

けられ、記憶として残っていく。このとき、重要なのが「ことばの視点」である。すでにアリーの「ネットワーク資本」へのアクセスの観点においても、「ことばの視点」が欠如していることは前述した。「ネットワーク資本」をめぐる、これらの子どもの経験と記憶に「ことばの視点」は欠かせない。私は、この経験と記憶を「移動する子ども」と呼ぶ（川上編、2013）。「移動性」の研究における「移動する子ども」とは分析概念であり、「関係概念」（小松、1995）である。「移動する子ども」とは、目の前の子どもではない。また「移動する子ども」と「移動しない子ども」という二分法の概念ではない。「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動の体験と記憶は社会と密接に関係する「関係概念」なのである（川上、2018）。

子どもが幼少期より複数言語環境で成長する経験と記憶というフィールドは、子どもの成長過程で、あるいは人生の過程で生まれる「人格的な主観性」による社会認識と、社会生活の「創発的關係性」を探究することを意味する。その研究には、「移動とことば」というバイフォーカル（bifocal）なアプローチ（川上・三宅・岩崎編、2018）が不可欠である。

国民国家という枠組みに回収される視点は、国民国家に定住する者の視点である。その定住型視点から見る世界は、自らが動いているのではなく天空が動いているという天動説的研究の世界と言える。天動説的研究とは、国籍、出自、出身地、家庭内言語、血統、居住地、エスニシティなどによる静態的・均質的・統一的な捉え方で人の生を説明しようとする研究をいう。

それに対して、ここでいう「移動とことば」のバイフォーカル（bifocal）なアプローチは、必然的に、立体性、複合性、動態性のリアリティを、「動く」視点から見る研究者の不安定性、動態性、矛盾を含んだ研究となろう。これまでの既成の境界を越えて「移動」を経験する人々の生活を常態と捉え、流動する「ことば」と複言語・複文化能力（Coste U. 2009）を日常的に駆使して生きることを常態と捉える必要がある。そのような「移動とことば」の常態を踏まえ、研究者自身が移動を続けながら研究テーマに向き合う研究は、地動説的研究と言えよう。その場合の研究者の視点は、定住者の視点から遊離する視点となろう。

本研究で取り上げた「幼少期より複数言語環境で生きてきた高齢者の複数言語使用と言語習得」というテーマは、以上の議論を踏まえると、極めて重要である。なぜなら幼少期より複数言語環境で生きてきた高齢者はその過程で体験した様々な経験と記憶が高齢期まで続き、「人格的な主観性」を構築していくからである。幼少期より複数言語環境で生きる子どもたちへの日本語教育実践は、現代社会を生きる人々が社会の中で営む「移動の生活」（Life on the Move）に関する「人格的な主観性」を探究する実践なのである。「移動する子ども」という視点とフィールドはそこに位置づくのである。

注.

1. 文化人類学者のジェームズ・クリフォードが「旅する文化」（travelling cultures）（Clifford, 1997）を論じた際に指摘した「強制的に移動させられている人」や「抑圧されている旅人」に通じる論点である。
2. ジンメル議論を発展させたロバート・E・パーク（R.E.Park）の「マージナルマン」、のちの現象学的社会学へ繋がったアルフレッド・シュッツ（A. Schuetz）の「ストレンジャー」については川上（2018）参照。

3. 経済協力開発機構（OECD）は移民の子どもの「社会移動」がグローバルで深刻な社会的課題になっていることを指摘している（OECD, 2018）。

<参考文献>

- 青木保・内堀基光・梶原景昭・小松和彦・清水昭俊・中林伸浩・福井勝義・船曳建夫・山下晋司（編）（1996）『移動の民族誌』（岩波講座文化人類学第7巻）岩波書店。
- 石井正子・中川理・カプリオ, マーク・奥野克巳（編）（2019）『移動する人々-多様性から考える』晃洋書房。
- 伊豫谷登士翁（編）（2007）『移動から場所を問う—現代移民研究の課題』有信堂。
- 伊豫谷登士翁（編）（2013）『移動という経験—日本における「移民」研究の課題』有信堂。
- 伊豫谷登士翁・平田由美（編）（2014）『「帰郷」の物語／「移動」の語り—戦後日本におけるポストコロニアルの想像力』平凡社。
- 印東道子（編）（2013）『人類の移動誌』臨川書店。
- OECD（編）（2018）『移民の子どもと世代間社会移動—連鎖する社会的不利の克服に向けて』（木下江美・布川あゆみ・斎藤里美訳）明石書店。
- 柄谷利恵子（2016）『移動と生存—国境を越える人々の政治学』岩波書店。
- 川上郁雄（2011）『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版。
- 川上郁雄（編）（2013）『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』くろしお出版。
- 川上郁雄（2018）『「移動する子ども」という記憶と社会』橘弘文・手塚恵子編『文化を映す鏡を磨く』せりか書房、pp.15-34。
- 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子（編）（2018）『移動とことば』くろしお出版。
- 北川由紀彦・丹野清人（2016）『移動と定住の社会学』放送大学教育振興会。
- 栗田和明（編）（2016）『流動する移民社会—環太平洋地域を巡る人びと』昭和堂。
- 栗田和明（編）（2018）『移動と移民—複数社会を結ぶ人びとの動態』昭和堂。
- 小松和彦（1995）『異人論—「異人」から「他者」へ』岩波講座現代社会学3—他者・関係・コミュニケーション』岩波書店、pp.175-200。
- ジンメル、ゲオルグ（1976）『ジンメル著作集12—橋と扉』（酒田健一ほか訳）白水社。
- ジンメル、ゲオルグ（1994）『社会学—社会化の諸形式についての研究』（居安正訳）白水社。
- 佐伯康考（2019）『国際的な人の移動と経済学』明石書店。
- 白水繁彦（編）（2008）『移動する人びと、変容する文化—グローバリゼーションとアイデンティティ』御茶の水書房。
- 杉村美紀（編）（2017）『移動する人々と国民国家—ポスト・グローバル化時代における市民社会の変容』明石書店。
- 平井京之介（編）（2012）『実践としてのコミュニティ：移動・国家・運動』京都大学学術出版会。
- 前川和也（編）（2009）『空間と移動の社会史』ミネルヴァ書房。
- 松本宣郎・山田勝芳（編）（1998）『移動の地域史』山川出版社。
- 山下晋司（1996）『序 南へ！ 北へ！—移動の民族誌』青木保他（編）『移動の民族誌』（岩波講座文化人類学第7巻）岩波書店、pp.1-28。

- Clifford, J. (1997) *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Cambridge, Mass: Harvard University Press. [クリフォード, J. 2002 『ルーツ—20世紀後期の旅と翻訳』(毛利嘉孝・有元健・柴山麻妃・島村奈生子・福住廉・遠藤水城訳) 月曜社]
- Coste, D., Moore, D. and Zarate, G. (2009) *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- Park, R.E. (1928) 'Human Migration and the Marginal Man' *American Journal of Sociology*, Vol. 33, No.6: 881-893.
- Robertson, R. (1995) "Glocalization: The Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity" in Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. *Global Modernities*, London: Sage Publications: 25-44.
- Schuetz, A. (1944) 'The Stranger: An Essay in Social Psychology' *American Journal of Sociology*, Vol. 49, No.6: 499-507.
- Urry, J. (2007) *Mobilities*, Cambridge: Polity. [アーリ, J. 2015 『モビリティーズ—移動の社会学』(吉原直樹・伊藤嘉高訳) 作品社]

Designing Japanese Language Practices in Glocal Contexts: from the Viewpoint of Mobility and Language

Shoko HOMMA (Waseda University)

Kazuko MIYAKE (Toyo University)

Ikuo KAWAKAMI (Waseda University)

How “the language ability” of children living in the multiple language environment should be fostered:

From the classroom practice of children’s composition of
“facing themselves that live while moving”

Shoko HOMMA
Waseda University

Abstract

In recent years, children that grow while learning multiple languages including Japanese have been increasing rapidly in school both at home and abroad. In the Japanese language education for children so far, solving the shortage of children’s Japanese language ability became the educational purpose, and there was the tendency of following the practice of laying emphasis on improving the knowledge and skill of the Japanese language. Thus, children’s complex language resources, fluid language use because of living while moving, and the construction of identity have little been paid attention to. Consequently, in this research, I review how the language ability of children learning Japanese should be considered and what type of educational practice could be conceived of in the future, by taking for instance the classroom practice of children’s composition of “facing themselves that live while moving”, which I myself conducted as the homeroom teacher in an overseas Japanese school. After discussing the process of classroom practice including how the practitioner specifically grasps language ability and the way children learn, I contend the importance of children’s verbalizing their recognition and feeling and fostering the language ability of talking about themselves, as well as fostering children’s Japanese language ability.

What can we learn from the Glocal Community in London?

The case of the Japanese Women's Association in Great Britain

Kazuko MIYAKE

Toyo University

Abstract

This study examines how “communities” can help and support the "mobile lives" of people who live transnationally. The Japanese Women's Association in Great Britain (JWAGB) was founded in 1956 in war-torn London. Its original aim was to establish mutual understanding and friendship between Japanese and Britons. Initially, a majority of its members were wives of company employees, while there were only few ‘local residents’. However, in its history of over 60 years the JWAGB has gone through significant changes, and it has transformed into an organization where the ‘local residents’ play key roles and its membership has come to include people from a wide range of backgrounds. The JWAGB functions as a crossroad where people with diverse backgrounds meet. Its success lies in the following factors: 1) It has continuously made changes to meet the current needs and challenges 2) Its activities are focused on facilitating the daily lives of its members 3) It brings together members from diverse backgrounds to collaborate and work together to achieve their goals. An examination of how this “community” is constructed and transformed gives us an opportunity to gain a deeper understanding of the significance and role of glocal communities in contemporary societies.

How do aged people born and raised in multilingual environments since their childhood use languages and what do they think about their language acquisition?

Ikuo KAWAKAMI

Waseda University

Abstract

Nowadays, the number of children born and raised in multilingual environments has been increasing worldwide. Therefore language education, in particular Japanese language education for children, has been realized as an important area at schools much more than previously thought. On the other hand, research has yet to be conducted on the kind of multi-language life people lead as adults, especially when they reach an old age, utilizing their plurilingual and pluricultural competence.

This paper reviewed the recent studies on mobility in various disciplines. And then, a case study of narratives of senior people over 60 years of age born and raised in multilingual environments since their childhood was analyzed through an analytical concept, ‘Children Crossing Borders’ (CCB), focusing on the core of which one's experiences and memories are shaped by geographical mobility, linguistic mobility and language-education category mobility. Based on the analyses, this paper studies how those experiences and memories have influenced their life and multi-language use in glocal contexts.

国を超えたヨーロッパ¹における日本語教師会の活動の可能性

鈴木裕子 (マドリード・コンプルテンセ大学)、櫻井直子 (ルーヴェン・カトリック大学)
高橋希実 (ストラスブール大学)、近藤裕美子 (国際交流基金パリ日本文化会館)
三輪聖 (ハンブルク大学)

要旨

ヨーロッパにおける日本語教師会（以下、教師会）は、社会と共に多様化する会員の要望に応えるため、情報・実践共有のコミュニティとしての教師会の活動の方向性を考える必要があるだろう。2018年に発足した「日本語教師会 in 欧州」プロジェクトもその観点に立ち、2016年、2017年に教師会会員へのアンケート調査分析を行った。その結果をテキストマイニングの手法で分析した結果、会員の教師会への要望として「情報交換」「ネットワーク」「テーマ」「地方会員/非母語話者」「困難さ」「不足」「スキルアップ」の7つのキーワードが浮かび上がった。これらのキーワードから、今後、国を超えたヨーロッパにおける教師会の活動として、「オンラインで行う目的別教師研修」を提案した。本稿では、プロジェクトの目的、および、一連の活動を概観したのち、2019年度におこなった教師会アンケート実施支援準備、および、オンライン研修会実施準備に関し、パネル発表の流れに沿って報告する。

【パネル1】では、教師会アンケート調査のケーススタディとして、教授対象者の異なるドイツの二つの教師会で調査を行い、テキストマイニングの手法を用いて、それぞれの教師会会員の教師会に求めていることや日本語教師としての意識といった実態を分析・比較した。その結果、共通点と相違点がはっきりと示され、教師会間の協働の可能性が見えてきた。また、ドイツの教師アンケート実施をもとに作成した、「教師会アンケート実施及び分析のマニュアル」も紹介する。

【パネル2】では、国を超えてヨーロッパの教師会ができる可能性として提案した「オンラインで行う研修会の実施」に向けて行ったニーズ調査の分析結果を報告する。そこから、ヨーロッパの日本語教師のオンライン研修に対する意識や要望などを探っていく。

【パネル3】では、パネル2の結果を踏まえ実施したパイロット研修会と事後アンケート結果を報告する。8カ国20名が参加したアンケート結果から、オンライン研修会および教師会に対する期待感、オンライン研修会と従来型の研修会が補完的な位置づけであることが示された。さらに、オンライン研修会の長所と短所、および、テクニカルなサポートの必要性が確認された。実施に関しては、3人のディスカッションに対する親和性の高さ、ファシリテーターの必要性が見てとれ、実際的な点では、休日の午前中の実施、研修との意見交換の場としての放課後の設定が要望として示された。

三つのパネル発表を通して、「日本語教師会 in 欧州」プロジェクトが行っている二つの活動、教師会アンケート実施支援とオンライン研修会の今後の展望と教師同士が国を超えてできる活動の可能性を模索する。

【キーワード】 ヨーロッパ、日本語教師会、教師会支援、ニーズ分析、オンライン研修会
Keywords: Europe, Japanese Language Teachers Associations, Support for Japanese Language Teachers Associations, Needs analysis, Online seminars

第一章 「日本語教師会 in 欧州」プロジェクト

1 概要（活動経緯）

日本語教師会の会員は、教師会に何を求めているのであろうか。また、それぞれの立場で日本語教育を行っている会員の実態とはどのようなものなのだろうか。そのような疑問から始まった教師会会員アンケート調査の分析は、それまで漠然としか把握できなかった会員の実態、生の声を聞くことにつながった。年々調査のネットワークは広がり、2018年に発足したプロジェクトチームは、現在、4カ国5名からなり、調査分析から見えてきた結果を基に、現在は国を超えた活動の可能性を検討している。ここでは、プロジェクトの概要とその目的を簡単に説明する。

教師会会員へのアンケート調査は、2016年スペインで行った「学び続ける教師を支える日本語教師会の活動意義—スペイン日本語教師会（Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE)）会員への質問紙調査を通して—」（鈴木・近藤 2016）にまとめられた調査研究に端を発する。2010年に設立したスペイン日本語教師会では、発足から5年が経過した時点で、今後の教師会の方向性を検討する上で、会員の実態、そして会員の教師会へのニーズ調査をする必要性を感じていた。アンケート調査の回答をテキストマイニング（KH Coder）の手法で分析した結果、発足して間もないスペイン日本語教師会の会員は、即実践でき、明日の授業でつながる研修、活動を教師会に望んでいることが推測され、以後の研修会への指針として役立てることができた。

翌年2017年には、アンケート調査を、教師会歴20年を超えるベルギー、フランス、そして前年のスペインを入れた三カ国で実施し、比較分析を行った。「ヨーロッパにおける日本語教師会が目指すものは何か？—スペイン・フランス・ベルギーの教師会会員への調査を通して見えること—」（鈴木・櫻井・高橋 2017）では、三カ国共通の教師会会員の問題意識として以下のキーワードが挙げられている。キーワード「困難さ」「不足」からは不安定な雇用への危惧が問題視され、「情報交換」「ネットワーク」からは、会員が教師会を自分を磨くための個人成長の場として見ていることがわかった。特に「地方会員/非母語話者」というキーワードから、地方在住、非母語話者会員の教師会への期待が感じられた。そして、「テーマ」「スキルアップ」からは、教師としてより良い授業実践をするためにはどうしたらよいかという会員の問題意識が三カ国共通で見られた。これらの問題意識から、ヨーロッパにおける日本語教師会は国を超えて何ができるかを模索し、その可能性の一つとして、テーマや対象者を特定した「オンラインで行う目的別教師研修」を提案することにした。国を超えて、オンラインでつながる教師研修では、「1. ヨーロッパの教師会のネットワーク作り」「2. 専門性を高める研修会」「3. 対象者別研修会」「4. テーマ別研修会」という四つのポイントを研修会の特徴として挙げている。

2018年には、三カ国の調査を行った3名が発起人となり、「日本語教師会 in 欧州」プロジェクトを立ち上げ、2016年度調査実施のメンバーも加わり、「オンラインで行う目的別教師研修」に向けての中間報告として、「距離を超えた学びの場の構築—「オンラインで行う目的別教師研修」に向けて—」（鈴木・櫻井・高橋・近藤 2018）を発表した。発表では、オンライン研修の定義と形態を整理し、研修会のニーズ調査のための資料として、ベルギー、フランス、スペインで過去に行われた研修実績の分析も行った。

そして、今回、第 24 回 AJE シンポジウムベオグラード大会では、ドイツからのメンバーも新たに加わり、プロジェクトの 2019 年度活動として、『国を超えたヨーロッパにおける日本語教師会の活動の可能性』を報告する。

2 目的

第 1 節で、『日本語教師会 in 欧州』プロジェクトの活動経緯を説明したが、その経緯から、プロジェクトの目的は大きく二つに分けることができる。①ヨーロッパ内の日本語教師会の横のつながりを作ること ②ヨーロッパにおける日本語教師会が目指す方向性と可能性を模索することである。本稿では、①を目的とした教師会アンケート実施支援準備の中で、教師会オンラインアンケート調査のケーススタディとして、ドイツの二つの教師会アンケート調査の実施とその分析結果を報告する。また、ドイツでの調査をもとに作成した、「教師会会員アンケート調査実施マニュアル」も紹介する（第二章）。目的②では、オンライン研修会実施に向けて行ったニーズ調査の分析結果と、実際に行った試験的な研修会（パイロット）の実施報告を行う（第三章、第四章）。(図 1 を参照)

《執筆：鈴木》

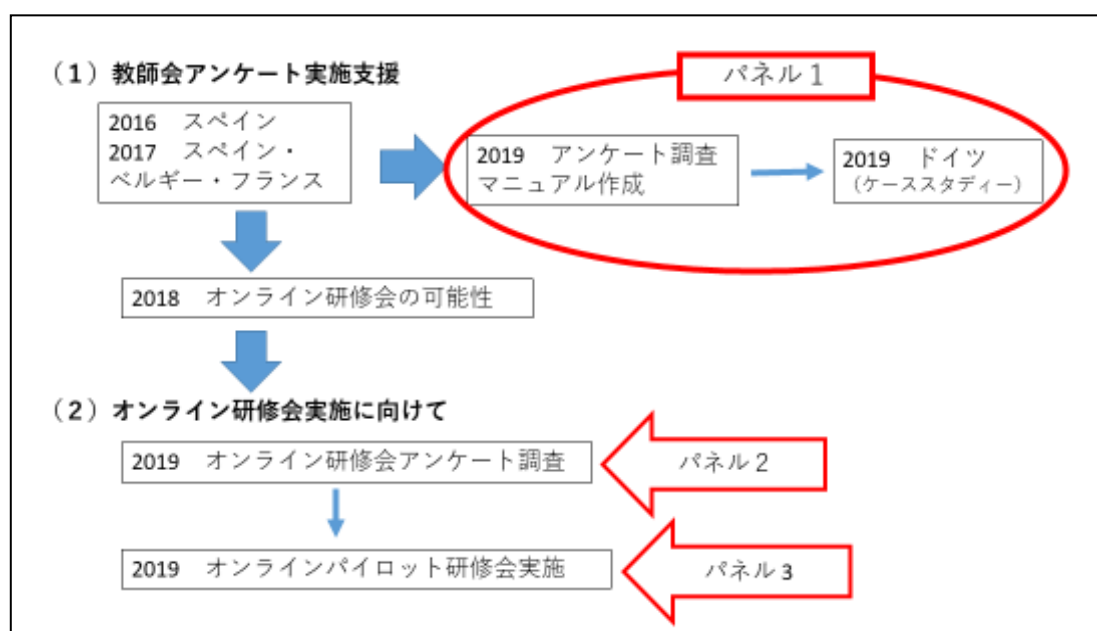


図 1 パネル発表全体の流れ

第二章 【パネル 1】

教師会アンケート実施支援ードイツの教師会会員へのアンケート調査と「教師会会員アンケート調査実施マニュアル」ー

1 「教師会会員アンケート調査実施マニュアル」

第一章のプロジェクトの概要でも述べたが、2016、2017年に、スペイン、ベルギー、フランスで実施した日本語教師会会員へのアンケート調査では、その分析結果から、

教師会会員の実態、要望、そして、教師会の方向性を示唆するキーワードが数多く検出された。会員の実態、要望を示すキーワードは、各教師会の活動の原動力となり、それをきっかけに新たなプロジェクトや会員のニーズに合った研修会が誕生している。

自国の教師会会員へ教師会へのニーズを知りたいと思っている教師会に、我々が行った調査、そして結果分析のツールやノウハウをマニュアル化したものを提供することを考えた。マニュアル作成に当たっては、過去の調査実施プロセスを基に、今回のドイツの二つの教師会会員へのアンケート調査、分析をケーススタディとした。

1.1 マニュアルの目次

「教師会会員アンケート調査実施マニュアル」は、パワーポイント 24 枚のスライドで、作成分析方法を説明している。以下に概要を示す。



図 2 教師会会員アンケート調査実施マニュアルの表

もくじ
1. オンラインアンケートの作成手順
2. オンラインアンケートの回答
3. アンケート実施説明（例）
4. 日本語教師会in欧州プロジェクトについて
5. KHCoderの準備
6. インストール
7. KHCoder 起動の方法
8. プロジェクト作成（テキストファイル作成）
9. 前処理の実行
10. 共起ネットワーク
11. 階層クラスター
12. 図の移動
13. 終わりに

図 3 教師会会員アンケート調査実施マニュアルのもくじ

図 3 の 1 では、Google フォームで作るオンラインアンケート作成手順を説明する。実際に <https://forms.gle/oCHvmU5UFGj3uDMK8>（最終閲覧日：2020 年 2 月 9 日）にアクセスすると、アンケートの雛形が添付されている。2 では、回収したオンラインアンケートの集計方法、3 では、アンケート実施を説明する際の雛形を提示している。5、6 では、回答の自由記述部分について、テキストマイニングを用いて、抽出した単語

の相関、出現傾向、時系列から分析していく方法を紹介する。そのテキストマイニングのツールとして KH Coder のインストール、起動方法を説明する。7、8 では自由記述部分のテキストを KH Coder で分析するために必要なファイル作成と分析の前処理の方法について説明し、9～11 では分析方法として利用した共起ネットワークと階層クラスタを紹介するとともに、抽出された語と語（キーワード）を結び合わせて、解釈していく例も提示する。マニュアル作成においては、KHCoder 作成者の「社会調査のための計量テキスト分析」（樋口 2014）と「KHCoder チュートリアル」<https://khcoder.net/tutorial.html>（最終閲覧日：2020 年 2 月 9 日）を参考にした。

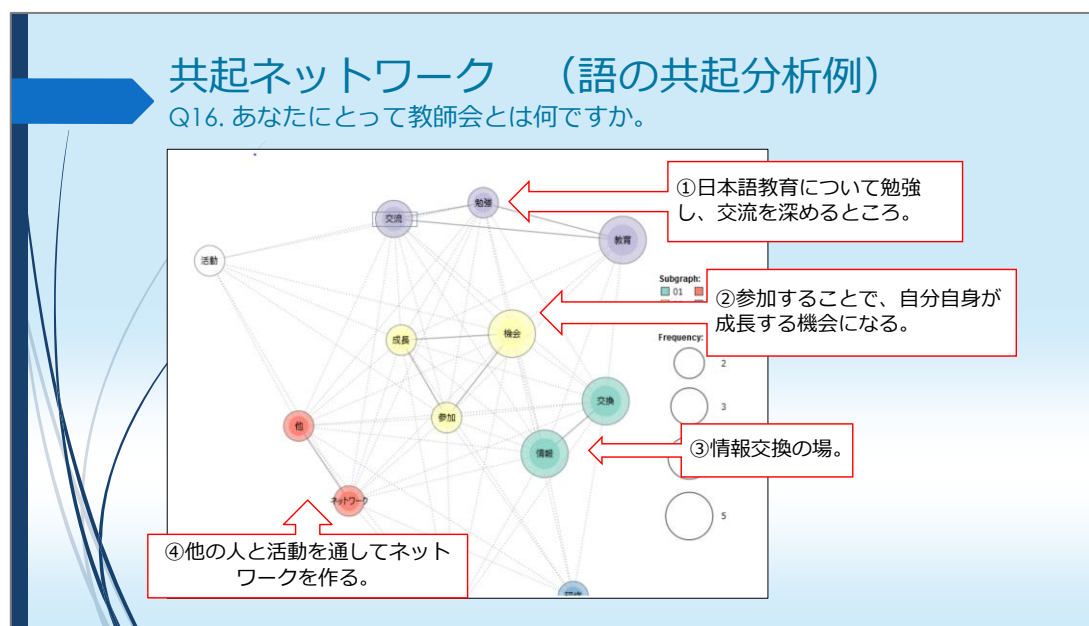


図 4 分析マニュアルの一部より

1.2 マニュアル作成の意図

今回作成した「教師会会員アンケート調査実施マニュアル」は、自国の教師会会員の問題意識や教師会への要望を知りたいと思っている教師会への支援を目的として作成したものである²。

《執筆：鈴木》

2 ドイツにおける日本語教師会会員へのアンケート調査の実施

第一節で紹介した分析マニュアルの作成と同時に、ドイツにおける日本語教師会の実態を知るためのアンケート調査を実施した。結果的に本調査は教師会に対するオンラインアンケート調査の一つのケーススタディともなっている。

本節では、ドイツにおける 2 つの教師会へのオンラインアンケート調査の結果をもとに、それぞれの教師会会員は教師会に何を求めているのか、どんなニーズがあるのか、日本語教師としてどのような教師観を持っているのか、共通点および相違点は何かについて報告し、教授対象者別の教師会の特徴を外観したうえで 2 つの教師会の横のつながりの可能性を提案する。

2.1 ドイツにおける教師会について

ドイツ国内には、図5のように中等教育、高等教育、成人教育と教授対象者別の教師会が三つ存在している。今回の調査に参加した教師会は、高等教育機関の日本語教育に関係する「ドイツ語圏日本語教育研究会（JaH）」³と市民大学という成人教育機関の日本語教育に関係する「ドイツVHS日本語講師の会（VJV）」⁴の2団体である。

現在、ヨーロッパには約35⁵の日本語教育関連の教師会が存在するが、教師会のあり方は国によって様々であることが予想される。しかし、2017年に行われたスペイン、ベルギー、フランスの三カ国の調査では、国による違いはむしろ少なく、属性が同じであれば国

が違っても共通点が多くなることが指摘されている。では、ドイツの教授対象者別で属性の共通性が高い教師会にはどのような特徴が見られるのだろうか。現時点では、国内に教授対象者別の教師会が複数存在している状態で、互いに他の教師会と共に活動することはほとんどないと言える。本稿では、それぞれの教師会の特徴を概観したうえで、教師会としての活動や役割の可能性を探りたいと思う。

	JaH ドイツ語圏日本語 教育研究会	VJS ドイツ語圏中等教 育日本語教師会	VJV ドイツVHS日本語 講師の会
創立年	1994年	1993年	1992年
会員数 <small>2019年1/8月時点</small>	67名	51名	112名
教育機関	高等教育機関	中等教育機関	市民大学 (成人教育)

図5 ドイツにおける日本語教師会

2.2 アンケート調査の概要

三カ国の調査を参考に、2018年11月から2019年1月にかけてドイツでオンライン形式のアンケート調査を実施した。質問数は20問あり、「回答者の属性」「日本語教師観、信念、課題」「教師会に対する考え」「ドイツでの日本語教育に対する考え」の4つのパートで構成されている。

表1 教師会会員アンケートの質問項目リスト

Part 1	
回答者の属性	Q1・2 母語・居住地 Q3・4 教師歴・会員歴 Q5・6 教師会参加頻度・関り Q7・8 教育機関・対象
Part 2	
日本語教師観	Q9・10 日本語教師動機・やりがい Q11・12 職場・日本語教育の問題点 Q13・14 研鑽活動・理想の教師

Part 3	
日本語教師会に対する考え	Q15・16 教師会入会動機・教師会の意義 Q17・18 教師会への期待・教師会を通じた自分の変化
Part 4	
ドイツの日本語教育に対する考え	Q19・20 ドイツでの日本語教育の意義・課題

調査対象は調査協力が得られたドイツにおける二つの教師会（「ドイツ語圏日本語教育研究会（JaH）」および「ドイツ VHS 日本語講師の会（VJV）」）の会員で、上記の質問にオンライン（選択式設問・記述式設問）での回答を依頼した結果、60 件の有効回答が得られた。選択式回答は単純集計、記述式回答は KHCoder を用いたテキストマイニングの手法で処理し、共起ネットワーク分析を行った。また、あわせて回答テキストの読解分析も取り入れるようにした。

2.3 アンケート調査の結果と分析

以下、特に注目に値する質問項目のみを取り上げ、それぞれの教師会でどのような傾向がみられるかを分析していく。紙面の都合上「ドイツ語圏日本語教育研究会」は「JaH」、「ドイツ VHS 日本語講師の会」は「VJV」と記す。

2.3.1 Part 1 回答者の属性

Part1 では回答者の属性に関して回答してもらったが、本稿では回答者の特徴として「Q3・4 教師歴・会員歴」を概観する。

(1) 日本語教師歴

図6から明らかなように、今回のアンケートに参加した人の日本語教師歴は以下のような傾向があった（図6円グラフ内の赤枠）。

JaH：日本語教師歴20年以上の人が52.3%

VJV：日本語教師歴5年～15年の人が52.5%

JaHからはベテラン層からの回答が、VJVは中堅前後期層の教師からの回答がそれぞれ半数以上を占めていた。

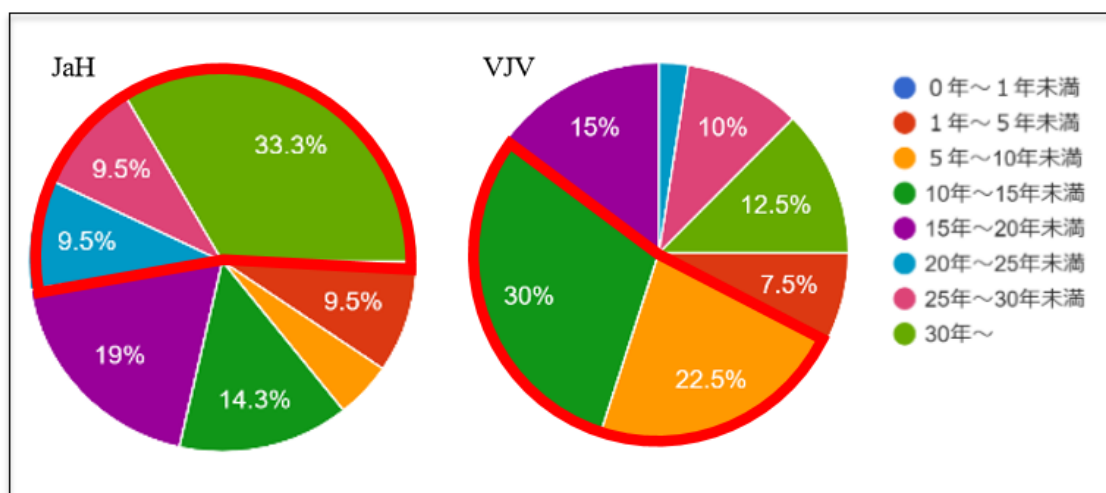


図6 Q3 日本語教師歴

(2) 所属している教師会

「Q4-2 ドイツ語圏大学日本語教育研究会以外に所属している教師会がありますか」(複数回答可)という質問に対する回答からは以下のような傾向がうかがわれる。

JaH：ドイツ国内の他の教師会、ヨーロッパの教師会にも所属している人が多い

VJV：VJVのみ所属の人が多い

VJVの会員は同教師会における活動のみに参加している人が多いのに対し、JaHの会員は他の教師会にも所属している人が比較的多いことから、JaHの会員は個人的に教師会の枠を超えて活動をしている、つまり「越境」してネットワークングを試みたり学びのチャンスを得ようとしていたりしているのではないかと推測される。

2.3.2 Part 2 日本語教師観

次に、それぞれの会員の教師観に関する回答を概観する。「Q10 日本語教師動機・やりがい」「Q12 職場・日本語教育の問題点」「Q14 研鑽活動・理想の教師」で得られた回答を分析する。

(1) 日本語教師の仕事に対するやりがい

「Q10 日本語教師の仕事に対するやりがい」について特徴的なキーワード間の関連性を分析すると、以下のような「日本語教師としてやりがいを感じていること」が浮かび上がってきた。

JaH：学習者の成長に関われること、人生が豊かになること、日独関係に寄与できること、学生からのフィードバック（声）が得られること

VJV：自分も人間的に成長できること、受講者が喜んでくれること

どちらの会員も、授業をすることで学習者の成長に関わることができ、それによって自分自身の人生も豊かになることにやりがいを感じている様子が見受けられる。

(2) 職場・日本語教育の問題点

「Q12 職場・日本語教育の問題点」の質問項目からは、それぞれの現場で課題だと感じていることがわかった。

JaH：ドイツ語を母語とする教員との連携、初級から中級へ向けてのレベルアップ、コースの到達目標と実践と評価など、カリキュラムに関する反省

VJV：ドイツ語で（文法などを）説明すること、新しい指導法（デジタル化や教授法）の必要性

実践において課題だと感じている内容に関しては、JaHとVJVで若干方向性が異なっているようである。前者の会員は中級レベル以上にどう繋げていくかというコース運営やカリキュラムの見直しが必要だと感じている人が多く、後者の会員は学習者の母語（ドイツ語）での説明力や教授法が不足しているという声が目立っていた。

(3) 研鑽活動・理想の教師

「Q14 研鑽活動・理想の教師」の質問項目からは会員が持つ「理想の日本語教師像」をうかがうことができる。

Q14の回答の共起ネットワークを示した図7、図8から、それぞれの教師会の会員が持つ日本語教師像として以下の傾向があることが読み取れる。

JaH：専門的な知識・適切性があること、学習目的・教育目的に合ったカリキュラムや授業が作れること

VJV：学習者の興味・信頼を得ること、常に努力すること、楽しい授業ができること（学習者が楽しく喜んで学べる環境づくりができること）

理想の日本語教師像に関しても **JaH** と **VJV** の会員は異なる傾向が見られた。前者の会員が持っている「理想の教師像」は **Q12** で確認された「問題とを感じる点」との関連性があることがわかる。それに対し、**VJV** の会員は学習者と教師の信頼関係や学習者が楽しいと感じることに意義を見出していることが浮き彫りになった。

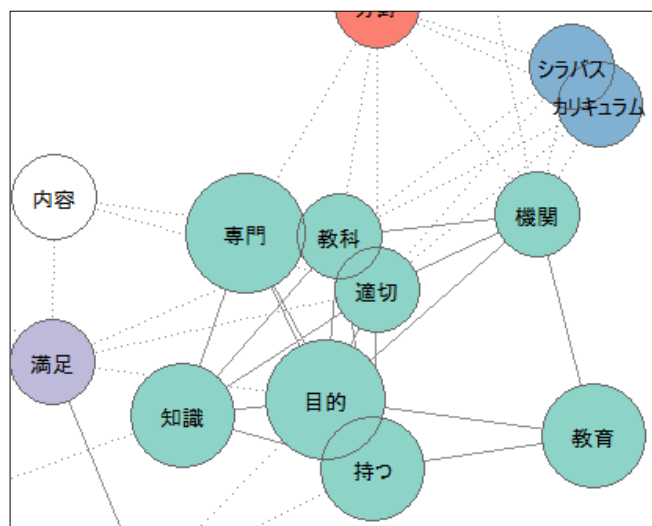


図7 Q14 理想の日本語教師像（JaH）

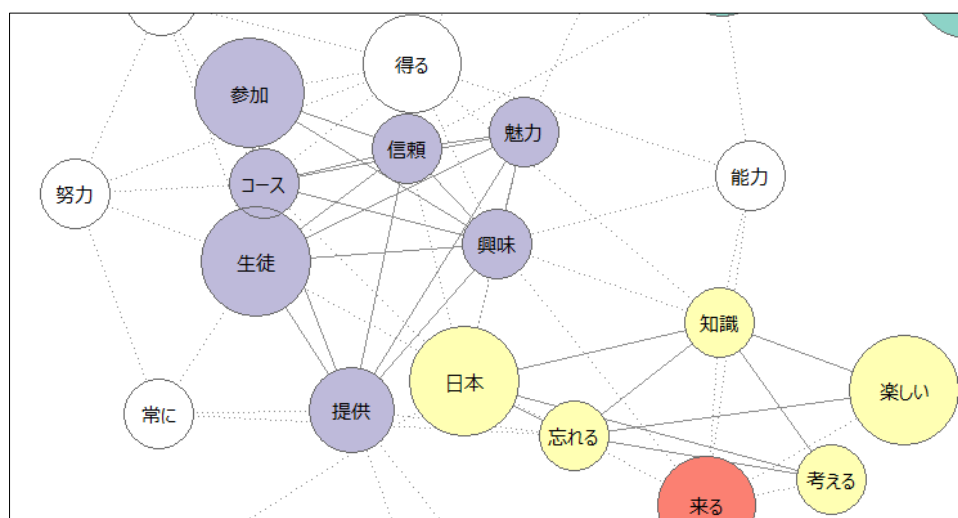


図8 Q14 理想の日本語教師像（VJV）

2.3.3 Part 3 日本語教師会に対する考え

さらに、それぞれの会員の教師会に対する考えを概観する。アンケートの「**Q15・16 教師会入会動機・教師会の意義**」と「**Q17・18 教師会への期待・教師会を通じた自分の変化**」が該当項目である。

(1) 教師会への入会動機

「Q15 教師会入会動機」についてだが、JaH では「ネットワーキング」「新しい授業実践を学ぶ」「教育、事情を知る」というキーワードが目立っていた。一方、VJV も「勉強」「様々な知識を学ぶ」「情報収集」「機会を得る」という言葉が多く見られ、どちらの会員も教師会に入ることによって「学びの場」「情報を得る場」を得ることを期待していることがうかがえる。

この Q15 の回答は「Q17 教師会への期待」との関連性が強く、JaH の会員には「シンポジウムや研修会を開くこと」「情報交換の場・技術の向上ができる場の提供」「ネットワーキング」というニーズがあることがわかった。VJV のニーズに関しても類似しており、「学ぶ場の提供」「ワークショップ・講座・勉強会の開催」といった声が多かった。

(2) 教師会の意義

「Q16 教師会とは何か？」という質問に対する回答の共起ネットワークを示したものが図 9、図 10 である。

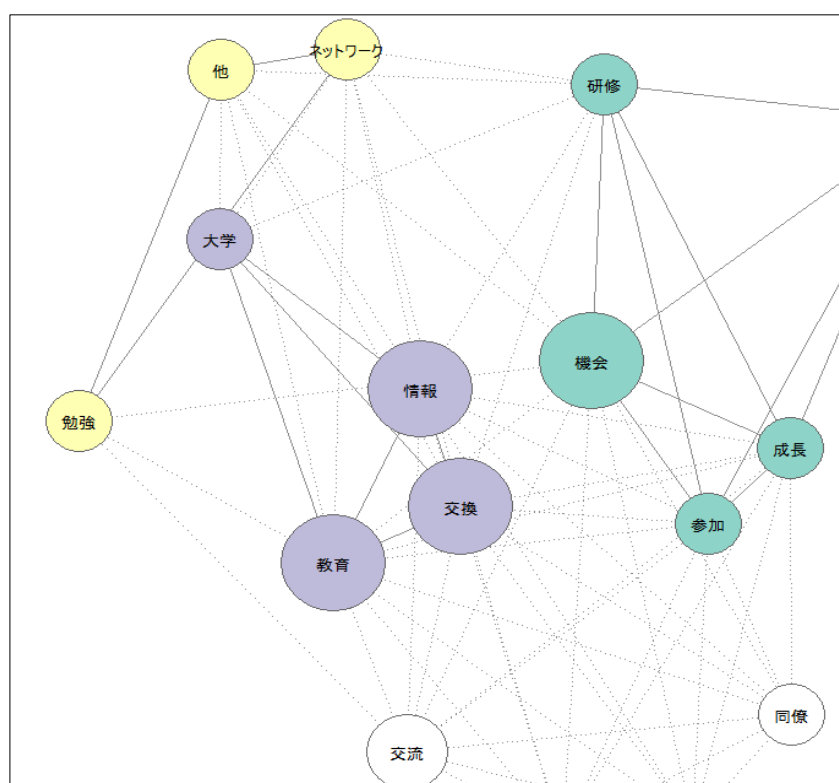
図 9、図 10 の共起ネットワークから、それぞれの教師会会員が考える「教師会の意義」について以下のように分析できる。

JaH：情報交換、研修会などに参加し交流・勉強・成長できる機会、ネットワーキング

VJV：勉強、仲間、情報収集・共有の場所

どちらの会員も教師会のことを「勉強することで成長できる場所」「情報交換・交流できる場所」「ネットワーキング」という概念と結びつけていることが浮かび上がってきた。また、この Q16 の回答は、先述した「Q15 教師会入会動機」と「Q17 教師会への期待」の回答から得られたキーワードと類似しており、関連性が強いことがうかがえる。

図 9 Q16 教師会とは何か？ (JaH)



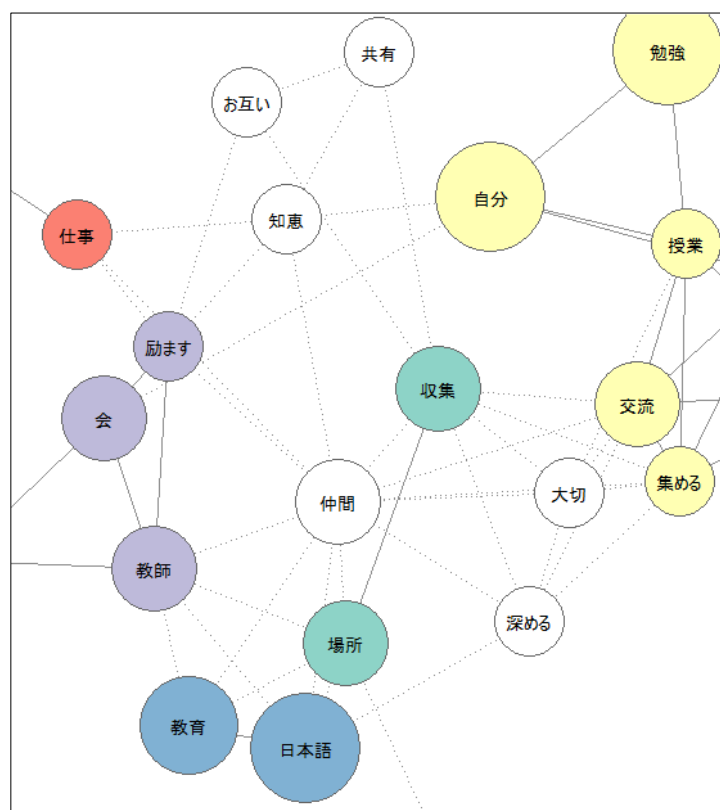


図 10 Q16 教師会とは何か？

(3) 教師会を通じた自分の変化

「Q18 教師会参加 前後の変化」の項目から、教師会の会員が教師会活動に参加することで自分自身にどのような変化があったと感じているかを見てみたい。まず、それぞれの会員に「教師会に参加した後で自分に変化があったと思うか」を4段階評価（1=変化があったと思わない～4=変化があったと強く思う）で回答してもらった。

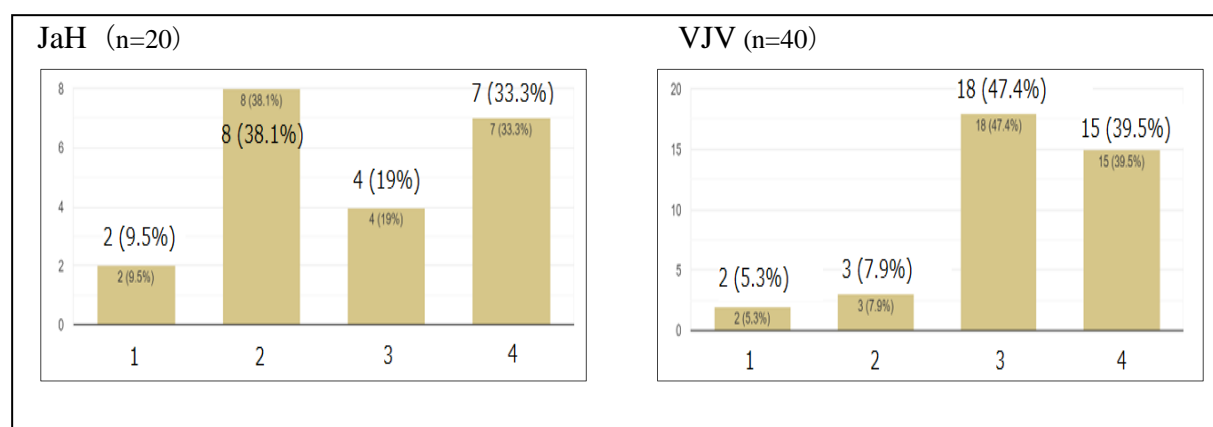


図 11 Q18 教師会参加 前後の変化

図 11 にあるように、JaH の会員は 52.3%が、VJV の会員は 86.9%がそれぞれ「変化があった」と感じているようである。どちらの会員も回答者の半数以上が教師会の活動に参加したことで自分自身に何等かの変化があったと認識していることがわかるが、JaH の会員に関しては、38.1%が 2（あまり変化があったと思わない）と回答していることも特徴的な結果として挙げられ、今後検証する必要があるように思われる。

では、「変化があった」と感じている会員は具体的にどのような変化を認識しているのでしょうか。Q18の記述式に回答を分析してみた結果、以下の概念が見えてきた。

JaH：客観的に見ること・相対化ができるようになった、視野が広がった、実践のアイデア・刺激を得た、自信を得た

VJV：ネットワークができた、仲間が増えた、情報が得られた、困ったことが相談できた、アイデアや刺激を得た、自信を得た

どちらの会員も教師会活動に参加することで「自信」「ネットワーク」「アイデアや刺激」が得られたと感じていることが推察できる。

2.3.4 Part 4 ドイツの日本語教育に対する考え

最後に両教師会の会員がドイツにおける日本語教育の実践に対してどのような困難を感じているかを概観する。会員が普段の実践で「困難を感じていること」を知ることは、教師会の活動や果たすべき役割を考えることに繋がるのではないかと考える。

まず、「Q20 ドイツで教えることの困難さ」の質問項目から、**VJV**の会員は78.9%の人が何等かの難しさを感じており、**JaH**の会員で「困難を感じている」と回答した数を28.9%も上回っていることがわかった。困難があると回答した人に具体的な内容を記述してもらった結果、以下の特徴的な概念が認められた。

JaH：リソースに限りがあること、現代の情報の「速さ」に教師がついていくこと、教室外で日本語を使用する機会が少ないこと

VJV：習慣や生活（の違い）を理解すること（教師のドイツに対する理解+学習者の日本に対する理解）、教室外で日本語を使用する機会が少ないこと、自分のドイツ語能力の不足

実践において困難を感じていることに関しては、**JaH**と**VJV**とで異なっていることが認められた。学習者が教室外で日本語を使用する機会が少ない点にはどちらの会員も難しさを感じているようだが、**VJV**の会員は**JaH**の会員と比べてより個別的な視点から問題点を捉えており、教師と学習者の関係性や相互理解に重要性を見出していることがうかがわれる。

2.4 まとめにかえて－アンケート調査から見えてくるもの－

以上、それぞれの教師会の特徴を概観してきたが、最後にこれらの特徴を比較したうえで2つの教師会の可能性を探りたい。

まず、**JaH**と**VJV**に共通している関心は、「教師会に求めること」であった。具体的には以下の概念が浮かび上がってきている。

- ・情報交換、情報収集、成長・技術が向上できる場の提供
- ・ネットワーキング
- ・テーマが設定された研修会、勉強会、ワークショップ

どちらの教師会会員も、研修会やワークショップのように、ネットワーキングや情報交換、そしてスキルアップができる場を提供してほしいと考えている様子を見て取ることができる。

一方、**JaH**と**VJV**で異なっている関心は、「教師像」「問題意識」そして「困難だと感じていること」であった。以下にそれぞれの教師会の会員から出てきた概念を再掲する。

表2 JaH と VJV の会員による回答から見られる異なる関心事

	JaH	VJV
教師像	<ul style="list-style-type: none"> ・専門的な知識、適切性 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の興味、信頼を得る ・常に努力 ・楽しい授業
問題意識	<ul style="list-style-type: none"> ・教育目的に合ったカリキュラム作成、授業づくり、評価 ・ドイツ語を母語とする教員との連携 ・初級から中級へ向けてのレベルアップ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ドイツ語による文法説明 ・新しい指導法の必要性
感じていること	<ul style="list-style-type: none"> ・現代の情報の速さについていくこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・ドイツ語能力の不足 ・習慣、生活の違いの理解（教師のドイツに対する理解＋学習者の日本に対する理解）

JaH の会員は、コースやカリキュラムづくり、そして授業を支える枠組みをどうやって作ることができるかというポイントに関心が集まっているようである。一方、VJV の会員はもう少し具体的なところに関心があり、楽しい授業づくり、教える技術のスキルアップ、学習者との信頼関係の構築といったより実践的で個別性の高い問題に焦点が当たっているように思う。

このように、それぞれの教師会の会員が持つ関心事は少し異なっているが、相互補完的な関係にあるとも言えよう。どちらの教師会も「ネットワーキング、情報交換、スキルアップができる場」を求めているのであれば、教授対象者別の教師会の多様性のある特徴を活かして JaH と VJV の合同の学びあいの場を設けることはできないだろうか。鈴木他（2017）では、教師会の特徴として「日本語教育の発展にむけ、教育現場の様々な人間が集い学ぶ、多様性のある開かれた場」であることを挙げている。JaH と VJV の2つの教師会が協働することで異なる教育現場の多様な人達が集うことになり、刺激を与え合い、学び合うことでより視野が広がることが期待できるのではないだろうか。そして、それは結局ドイツ国内の日本語教育の発展へと繋がり、学習者によりよい学習環境を提供することができるようになるのである。

本稿では、ドイツにおける教授対象者別の2つの教師会へのオンラインアンケート調査の結果をもとに、それぞれの教師会会員が教師会に何を求めているのか、どのような教師観を持っているのか、共通点および相違点は何かを概観した。その結果、JaH と VJV の教師会の横の繋がりを作っていく可能性があることが見えてきた。筆者は両教師会の一会員に過ぎないが、いつか2つの教師会の協働が実現されればドイツ国内の教師会活動の新たなあり方が浮かび上がってくるのではないかと考えている。

《執筆：三輪》

第三章 【パネル 2】

オンライン日本語教師研修会に関するニーズの分析—アンケート調査から

第一章で述べた通り、『日本語教師会 in 欧州』プロジェクトの目的として、①ヨーロッパ内での日本語教師会の横のつながりを作ること、②ヨーロッパにおける日本語教師会が目指す方向性と可能性を模索することの2つの柱がある。本章では、②の最初の段階として、実際にオンライン教師研修会（以下、オンライン研修会）について行ったアンケート調査とその分析について報告する。

1. 調査概要

1.1 調査目的

鈴木他（2017）ではヨーロッパ各地に住む日本語教師への研修参加の機会の提供や共通のテーマに関心を持つ教師たちの繋がりや構築の観点から、オンライン研修会の必要性や有効性が示唆されたが、具体的にはどのようなニーズがあるのだろうか。そこで現状を把握するために、実際にヨーロッパ地域全体ではオンライン教師研修が必要とされているのか、またニーズがある場合どのような研修が求められているのかについて、ヨーロッパで日本語教育に携わる教師を対象にアンケート調査を実施した。

1.2 調査期間と調査対象

2018年12月から2020年2月にアンケート調査を実施したが、回答数は165件であった。なお、今回の調査はヨーロッパ在住の日本語教師を対象としたものであったため、うち159件を扱うこととした。なお、調査時点で日本語教師会に入会しているかどうかは問わなかった。

1.3 調査方法

オンライン上でアンケートを配布・回収する形で実施した。ヨーロッパ各国にある日本語教師会の会員や会長を通じて協力を依頼し、メーリングリスト等を通じて会員向けにアンケートの情報を流した。また転送自由とした。

1.4 質問数と質問内容

質問数は20問で、回答選択の理由や「その他」を選んだ場合の具体的な内容を記述する箇所以外は、選択式の質問で構成されている。また質問内容は大きく4つのカテゴリー「1. オンライン日本語教師研修会全体」「2. 研修内容」「3. 日本語教師会との関わり」「4. 回答者の属性」に分類される（表3）。

2. 分析結果と考察

以下、調査で得られた159名のデータについて、「回答者」「オンライン研修への関心」「研修形態やテーマに関する関心」の3つの観点でまとめる。

2.1. 回答者

表 3 アンケートの質問項目リスト

1	オンライン研修会に関して	Q1.受講経験 Q2.オンライン研修会に関する関心の有無 Q3.研修形態に関する希望 Q4.参加人数の規模に関する希望
2	オンライン研修会の内容	Q5.興味がある研修内容 (*以下 Q5 の各テーマの中で関心の詳細) Q6.授業実践・活動 Q7.日本語学・言語学 Q8.言語教育学 Q9. CEFR
3	日本語教師会への関わり	Q10.居住国等の日本語教師会入会の有無 Q11.入会していない理由 (Q10 で入会していない場合) Q12.教師会への関わり方 (Q10 で入会している場合) Q13.研修会等への参加頻度 (Q10 で入会している場合)
4	回答者の属性や特性	Q14.居住国 Q15. 日本語教師歴 Q16.所属機関 Q17.教授対象者 Q18.母語 Q19.オンラインでの対面会話実施状況 Q20.オンライン・イベント参加度

2.1.1 居住国、母語

居住国に関しては、任意回答であったため、17 カ国 125 名から回答が得られた (図 12)。

なお、日本語を母語とする教師は 92.1 パーセントと全体の大多数を占めていた。

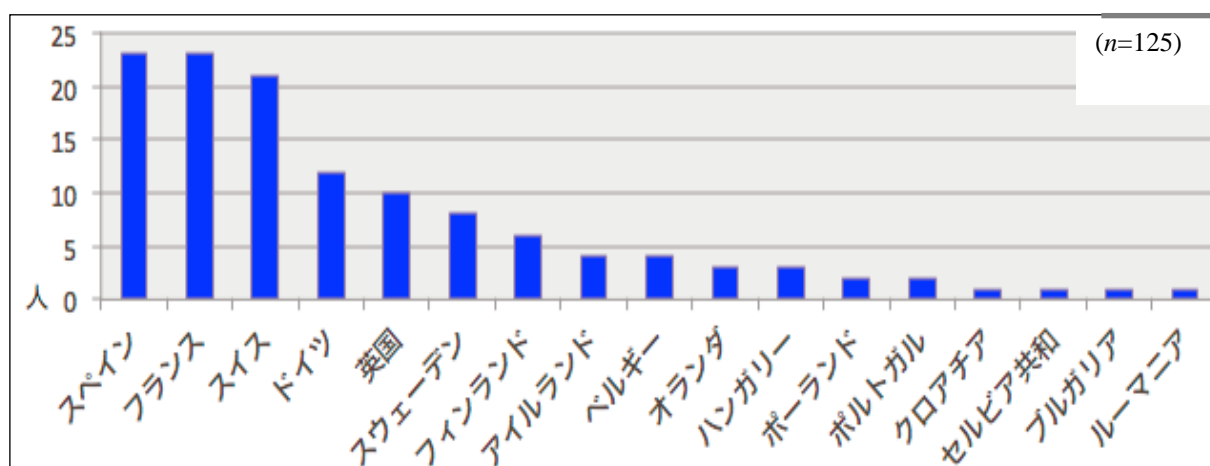


図 12 回答者の居住国 国別数字

2.1.2 所属機関、日本語教師歴

所属機関 (複数回答) については、高等教育機関が最も多く、ついで学校教育外、個人授業の順であった (図 13)。初等・中等教育機関や補習授業校など年少者や若年

層を対象とした機関で教えている教師は少数だった。また、複数機関で教えている教師は全体の約半数の 48.7% であった。

教育経験年数については、「10-19 年」という回答者が全体の 44.0% を占め最も多かったが、「3-5 年」「6-9 年」の比較的経験年数の少ない人から「20-29 年」「30 年以上」のいわゆるベテラン教師まで幅広い層からの回答が得られた。(図 14)

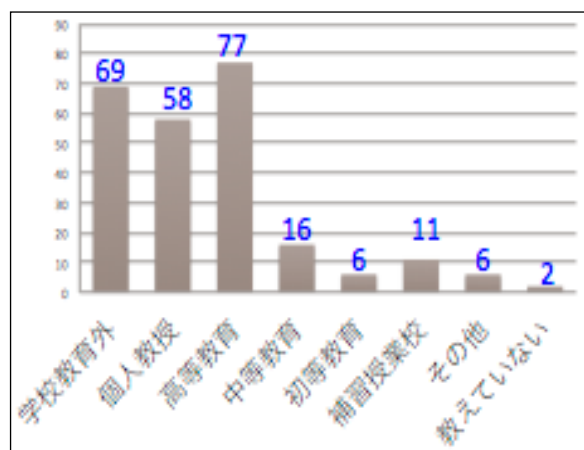


図 13 所属機関別（複数回答）
* 数字は回答者数

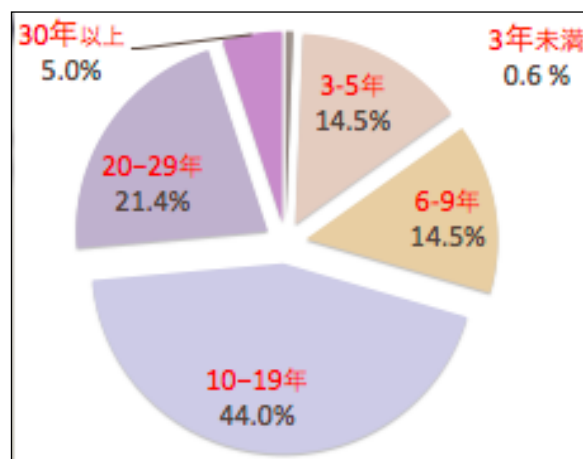


図 14 日本語教育経験年数数別 (n=157)

2.1.3 教師会への参加

教師会入会の有無について、有効回答数 157 の 92.4% が「教師会に所属している」と回答している。また、教師会に入会している 145 名が具体的にどのような形で教師会の活動に参加しているかについては、セミナーや勉強会に参加（100%）、メーリングリスト等で情報収集（85.7%）という回答が多くみられた。なお、教師会に入会していない人（12 名、全体の 7.6%）の理由としては、「時間がない」「開催地までのアクセスが不便な地域に住んでいる」「ほとんど利用できない」「現在の収入では参加できない」などを挙げており、教師会の活動に参加するためにかかる時間や費用の問題が推察される。

以上をまとめると、本調査のデータは、ヨーロッパの多数の国で日本語教育に携わる日本語母語話者中心であり、日本語教師歴、所属機関が多様という特性を持っている。また回答者のイメージとしては、教師会に所属し、セミナーや勉強会等の活動にも参加している層と言える。

2.2 オンライン研修会への関心

オンライン研修会に対するニーズを問う質問については、「とても関心がある」「関心がある」という回答を合わせると 91.4%（146 名）あり、オンライン研修の関心の高さが現れている。一方、実際のオンライン研修会の経験については、参加経験が 10 回以上ある人は 13.2% で、「参加経験がない」「参加経験が 1-4 回」という回答が約 8 割であった（図 15）。そこで、オンライン研修会だけでなく、オンラインイベントに参加するかどうかについて尋ねたところ、「よく参加する」「ときどき参加する」という回答は 3 割にとどまった（図 16）。

これらのことから、オンライン研修会への関心は高いものの（91.4%）、参加経験は

少ない教師が大多数を占めており、オンライン上で行われるイベント自体への参加も少ない状

況がうかがえる。加えて、2.1.3 で見たように、会場に集まって行われる従来どおりの「対面式研修」には積極的に参加していること、オンライン研修会への関心自体は高いことから、ニーズにあった研修会の機会が提供され、「きっかけ」があれば、教師の学びの手段としてオンライン活用の可能性が高まっていくと言えるのではないだろうか。

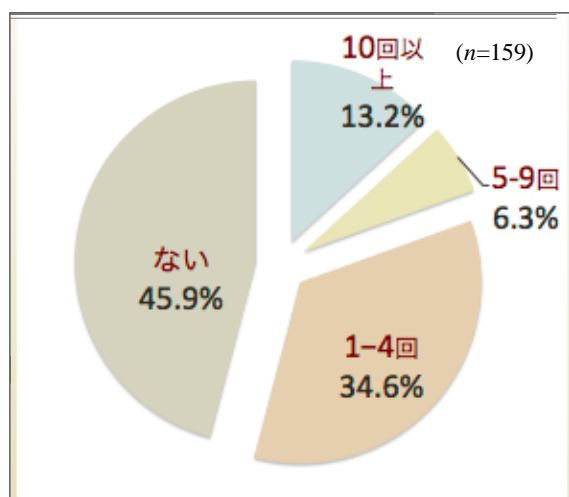


図 15 オンライン研修会参加経験

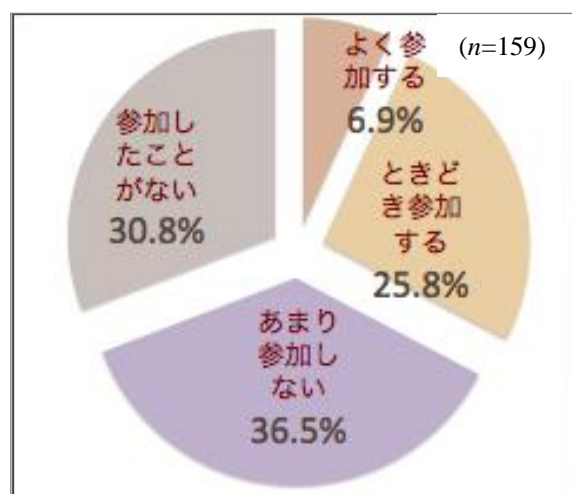


図 16 オンラインイベントの参加度

なお、前述の 2.1.3、図 14 の「教師会に入会していない回答者」12 名のうち 10 名が「とても関心がある」「関心がある」と回答しており、時間や費用の負担の少ないオンラインで研修を実施することで、教師会に入会していない日本語教師にとって、研修に参加する機会が増え、他の教師とのネットワークが広がることが期待される。

2.3. 研修の形態やテーマに関するニーズ

本節では、2.2 でオンライン研修会の関心の高さが明らかになったが、具体的にどのようなオンライン研修会が望まれているのだろうか。オンライン研修会の「形態」「規模」「テーマ」の 3 点に注目し、考察する。

2.3.1 形態

「オンライン研修会に関心がある」と回答した 146 名に対して、参加形態に関して 4 つのタイプ（「A. 講義を聞くだけ」「B. 講義を聞いてチャットにコメントを記入する」「C. 3-4 人の小グループに分かれて話す」「D. オンライン参加者全員が話す」）を提示し、それぞれ参加希望について質問した（図 17）。「とても参加したい」「参加したい」という積極的な反応が最も多かったタイプが「A. 講義

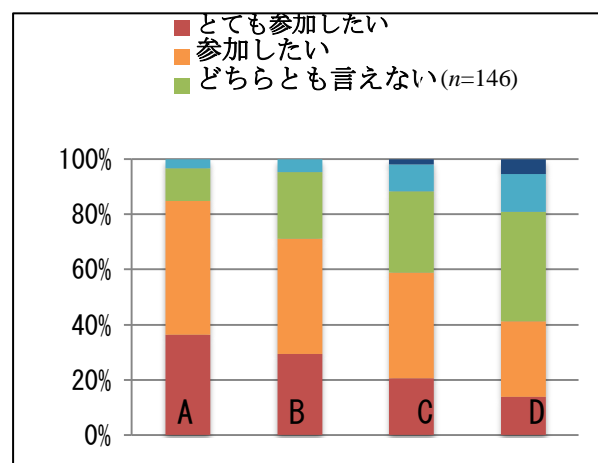


図 17 形態別の参加希望

を聞く」で、「D. オンライン参加者全員が話す」は最も少なく、参加希望の割合は4割程度であった。

2.2 で触れたように、調査対象がオンライン研修会自体にあまり慣れていないことから、参加者が発言など積極的な参加を求められるものよりは、講義を視聴する形態が好まれることがわかる。

2.3.2 研修参加者の人数

会場に参加者が集まる対面式の研修会では、会場の広さなど物理的環境の影響で人数が制限されることがあるが、オンラインの場合はそのような制約を受けにくい。では、研修参加者の人数に関しては、どの程度の規模が好まれるのだろうか。オンライン研修会の参加人数について尋ねたところ、「6-15 人」「16-30 人」を希望する回答が最も多かった（図 18）。

では、上記の研修の規模（参加人数）は、講義の場合でも参加者の発言が求められる場合でも同じなのだろうか。オンライン研修の形態による差はあるだろうか。

図 19 は、それぞれの形態ごとに、「とても参加したい」「参加したい」と回答した研修会の規模についてまとめたものである。小グループで話したり、全員がコメントを述べたりするなど発言が求められるものは、「6～15 人」「16～30 人」を希望する割合が高く、8 割を超えるが、講義型はどの規模でも一定の要望がある。つまり、オンライン研修会の参加人数の設定を考える場合、講義型の場合は参加人数に関してそれほど注意をはらわなくてもいいが、特に参加者が発言する機会がある研修会は参加者が参加しやすい研修規模に配慮する必要があると言える。

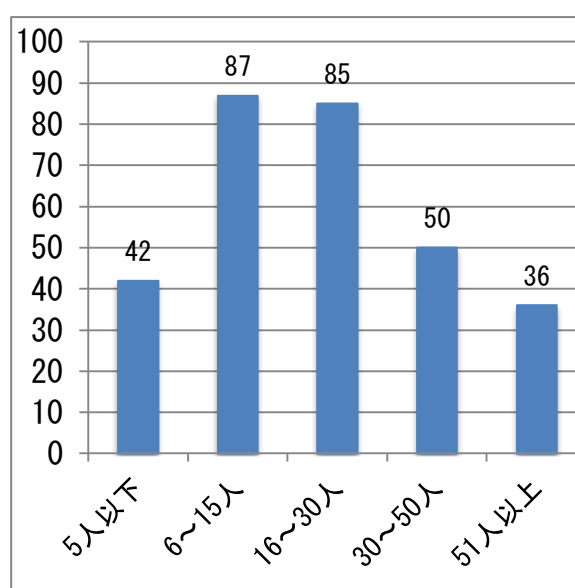


図 18 研修参加者の人数の希望(複数回答)

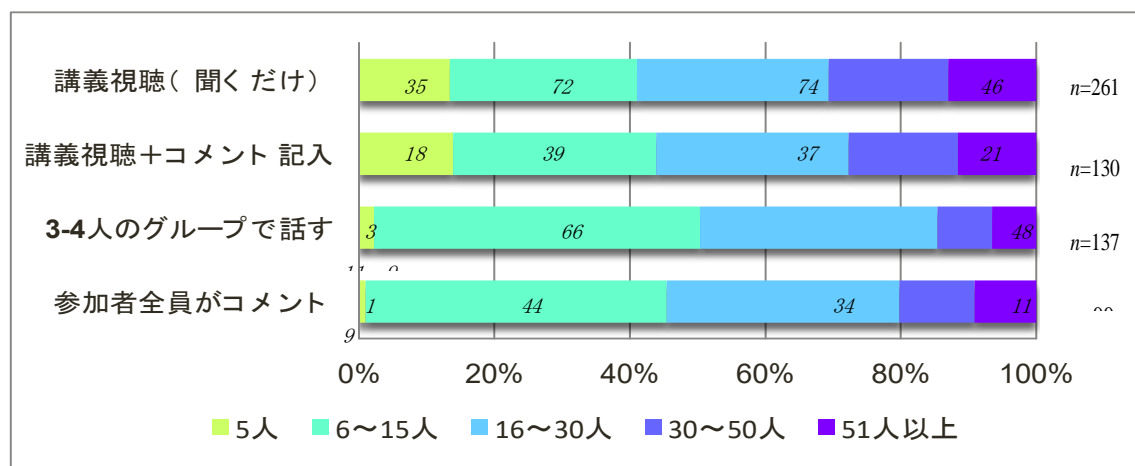


図 19 オンライン研修会の形態別の希望人数の割合 (複数回答)

2.3.3 テーマ

研修テーマについてはどのような希望があるのだろうか。鈴木他（2017）の研修テーマの分類のカテゴリーを用いて、オンライン研修会でのテーマの希望を聞いたところ、有効回答 158 件のうち「授業実践・活動」という回答が最も多かった（図 20）。続いて、「コースデザイン」「実践報告や現場での課題などの情報共有」のように教育実践に関係が深いものと「日本学・言語学」「言語教育学」など理論的なものへの関心が高い。

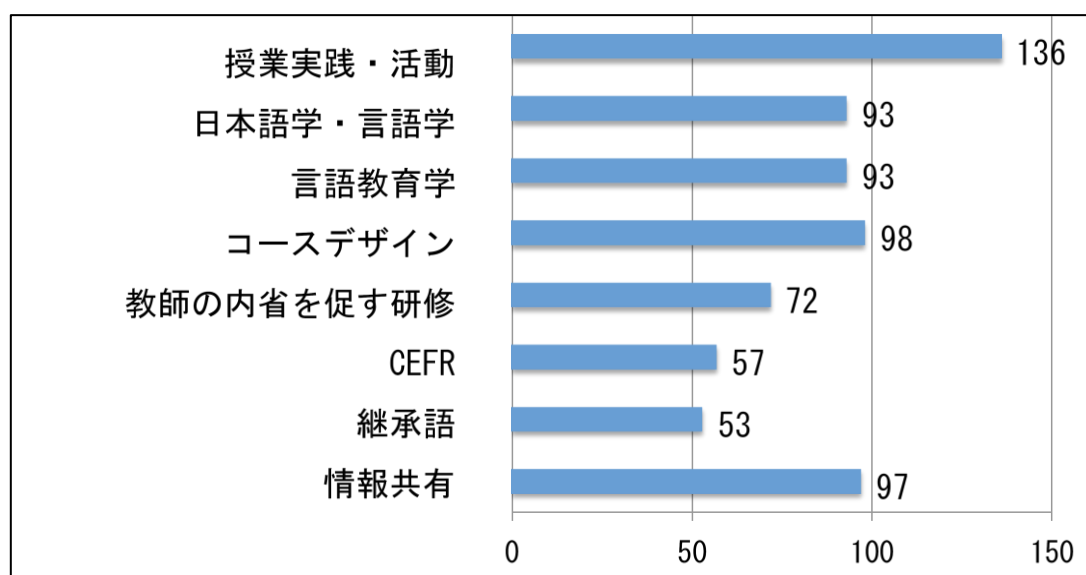


図 20 オンライン研修会の希望のテーマ（複数回答）

それでは、これからのテーマへの関心は日本語教育経験年数によって違いがあるのだろうか。テーマと日本語教育経験年数の関係を分析したものが図 21 である。例えば、「日本語学・日本語教育学」について日本語教育経験年数 3-5 年の 23 名のうち「関心がある」と答えている人は 40 % 程度にとどまっているが、20-29 年の人は 8 割近く

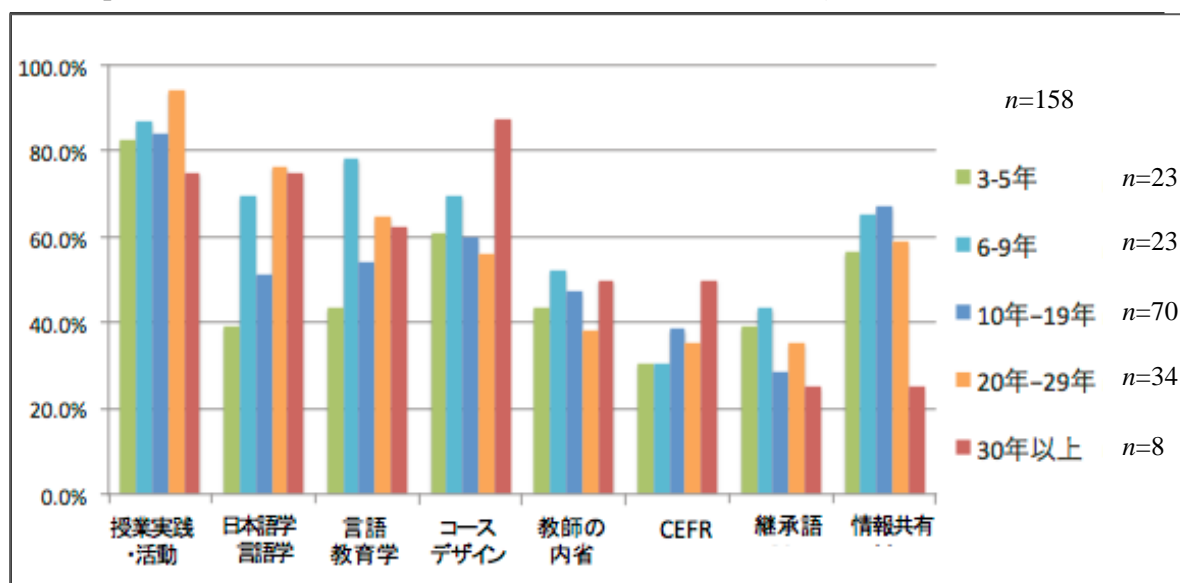


図 21 テーマごとに見た希望している参加者（日本語教育経験別）の割合（複数回答）

に上る。

図 21 から「授業実践・活動」や「教師の内省」については、教育年数によって差があまり見られないが、一方「日本語学・言語学」「言語教育学」については教育年数によって違いが大きいことがわかる。また、教育年数が 30 年以上の教師の場合、コースデザインを希望する割合が高く、情報共有については関心が低いなど、他の経験年数と異なる傾向が見られた。このように関心のある研修テーマについて経験年数による違いは、今後オンライン研修会を企画する際に、テーマや参加対象を設定する上で参考できる情報である。

3. まとめ

本調査から、オンライン研修会への参加経験は多くない教師が大部分を占めるものの、オンライン研修に関する関心が高いことが確認された。また、オンライン研修に関する形態や規模、テーマについての関心やニーズ等の全体的な傾向が明らかになった。

オンライン研修会に関心を持っている人が多いが、現時点では参加経験の少ない人が多数であることから、特に参加経験が少ない人たちを意識したアプローチが重要である。例えば講義を聞くことが中心の「講義型」と参加者の発言が期待される「ディスカッション型」とでは、前者のほうの方が概して参加希望の割合が高く（2.3.1 図 17）、参加人数にも大きく左右されないこと（2.3.2 図 19）から、講義型のオンライン教師研修からまずはじめてみることもできるであろう。

しかしながら、テーマの希望を見ると「授業実践・活動」や「情報共有」に関心が高いことから（2.3.2 図 20）、参加者同士による話し合いの場の提供は重要である。このようなディスカッション型の実施については、3-4 人のグループで話したり参加者全員が発言したりする形態を希望する半数が、研修規模として「6-15 人の参加者」を望んでいることから（2.3.2 図 19）、参加人数に配慮しながらディスカッション型の研修をデザインしていきたい。

なお、本調査では上記のような全体的な傾向は掴めたものの、オンライン研修会に関して参加者がどのように感じているのか、運営の際にどのような配慮が必要かなどについての詳しいニーズについては把握できていない。今後オンライン研修会を企画・実施するにあたって、教師たちが参加しやすい研修を提供するためには、具体的にどのような進め方が好まれるのか、運営上どのような点に配慮すべきかについて留意することは重要であろう。

時間や経費をあまりかけずに、距離を越え、気軽に参加できるオンラインのメリットを生かし、教師にとっての新しい学びの機会の可能性を今後検討していく上でも、参加する教師たちの声を聞きながら、よりよいオンライン研修会の実施を考えていく必要があることが改めて認識された。

《執筆：近藤》

第四章 【パネル 3】

オンライン研修会に向けて—オンライン研修会のための試験的实施と考察—

1. なぜパイロット研修会を行うのか

第三章で考察したオンライン研修会に関する調査では、オンライン研修会に対して非常に関心があることが確認され、オンライン研修会の多様なニーズに関しても全体像を掴むことができた。この結果を踏まえて、今後「日本語教師会 in 欧州」プロジェクトメンバーでより良いオンライン研修会をデザインするにあたり、さらに詳しく参加者の意見を聞く必要があると考えた。そこで、まず試験的な研修会（以後、パイロット研修会）を実施し、参加者にオンラインによる研修会を体験してもらい、さらに研修会の事後アンケートを行うことでより具体的なニーズを調査することにした。本章では、パイロット研修会のデザインと、実施方法、また、研修後に行ったアンケート調査の結果について報告する。

2. パイロット研修会のデザインと実施方法

パイロット研修会をデザインするために、まずオンライン研修会のニーズ調査（第三章参照のこと）の結果をもとに、研修会の形態、テーマ、参加者の属性について話し合った。

なお、今回のパイロット研修会では、オンライン会議システム「Zoom」⁶を使用するが、ニーズ調査の結果から Zoom を利用したことがない人も多いことが判明したため、参加者に慣れてもらうためのオリエンテーションも行うことにした。

2.1 形態

今回のパイロット研修会では、調査結果でより多くの人が望んでいた講義型と参加者同士があるテーマについて話し合うディスカッション型を選んだ。ディスカッション型のグループ人数については、第三章の調査では 3、4 人のグループ設定についてしか調査をしなかったが、実際の研修会などでは 5 人程度でグループワークを行うこともあることから、① 5 人、② 3 人 とした。また、一般的なオンライン研修会のグループディスカッションにおける進行役の有無を参考にして、5 人のグループには話し合いの進行役を 1 名決めてもらい、3 人のグループでは進行役を決めず自由に話し合うこととした。また、それぞれのグループディスカッションの後に、各グループで話し合ったことを参加者全員で共有し、意見交換する時間を準備することとした。

2.2 テーマ

講義型と 2 つのディスカッション型それぞれのテーマについては、第 3 章のアンケート結果をもとに、それぞれのセッションにおいて、どのようなテーマが参加者にとって話しやすいかを考えた。最終的に講義型はヨーロッパ各国で共通の課題を、5 人のグループディスカッションでは教師の内省を促すテーマを、そして 3 人のグループディスカッションでは授業実践と授業活動に関するテーマを設定することとした。

2.3 参加者

実際オンライン研修会では、参加者の属性も様々で、オンラインでの研修やディスカッションに慣れている人もそうでない人も共に参加するという状況がより現実的であるだろうと考え、今回のパイロットオンライン研修会でも、オンライン研修会への参加経験の有無を区別せず参加者募集の広報を行った。

2.4. オリエンテーションの企画

オンライン研修会への参加経験が少ない人やオンライン会議システム「Zoom」の利用に慣れていない参加者に向けて、PDF 版で Zoom の使い方の説明書類を作成し、研修会当日の2週間ほど前にメールで配布することにした。また、参加者からの個別の質問にもメールで対応できるようにした。研修会当日は、開始直前の30分を利用して、希望者に Zoom の会議室に入ってもらい、具体的な使い方の確認をすることとした。

2.5 実施方法

研修会の広報は、オンライン研修会のニーズ調査を依頼した21カ国の教師会にメールで行なった。その際、募集要項として、定員を15名とし、オンライン研修会の参加経験を問わず、パイロット研修会の趣旨に賛同し参加を希望する教師を募った。その結果、20名からの応募があった。応募者の居住地はアイルランド、オランダ、クロアチア、スウェーデン、スペイン、ドイツ、ハンガリー、フランスで、教師会がない国からも参加があった。

また、東欧からの参加希望も多く見られる。

図22は具体的なパイロット研修会のプログラムである。

日時：5月4日（土）10時（中央ヨーロッパ時間 CET） 場所：Zoom オンライン会議室
-Zoom 初心者に向けたオリエンテーション（30分）
-はじめに（当日の流れの説明、参加者同士の自己紹介など）（10分）
-講義型体験 テーマ「学習者のモビリティから考える教師の役割」（20分）
-質疑応答（10分）
-ディスカッション型体験（1）5人グループ、進行役1名（15分）
テーマ「10年後の日本語教師に求められるもの」
全体共有（10分）
-ディスカッション型体験（2）3人グループ、進行役なし（15分）
テーマ「授業での翻訳活動」
全体共有（10分）
-終わりに（研修後アンケートの依頼）（10分）

図22 パイロット研修会プログラム

公募の時点では、オンライン研修会という研修会の形態に焦点を当てるため、ディスカッションのテーマやディスカッションのグループ人数などの詳細は明記しなかった。つまり、応募者が実際の研修会のように学ぶ内容やテーマによって参加を希望し

たのではなく、今後のオンライン研修会実施のプロジェクト自体への関心が参加動機であったと解釈できるのではないだろうか。このことから、ヨーロッパで日本語を教えている教師のオンライン研修会実施に対する期待がうかがえる。

《執筆：高橋》

3. 研修後アンケート

第3節では、前節で企画したパイロット研修会の事後アンケートに関し、報告する。

3.1 目的

このアンケートの目的は、オンライン研修会に関する量的な調査を実施、分析した第3章（パネル2）の結果に、質的な調査、つまり、パイロット研修会に対する参加者の印象、意見を加えることにより、より具体的な研修会実施へ示唆を得ることである。

3.2 アンケートの内容、および調査と分析方法

アンケートは研修会修了後、参加者にオンラインによるアンケート調査の URL を送付し、無記名で回答してもらった。回答形式は、選択式設問と記述式設問の両方があり、選択式設問は単純集計、記述式設問は複数の評価者によるキーワード抽出で行った。質問は、以下のように大きく4つの項目に分かれている（表4）。

表4 パイロット研修会事後アンケートの質問項目リスト ⁷

1	オンライン研修会について	Q1 参加経験 Q2 今回の参加動機 Q3 対面式教師研修会への年間平均参加回数
2	パイロット・オンライン研修会への意見	Q4 使用媒体 Q5 Zoom の経験の有無 Q6 技術的トラブルの有無 Q8 Zoom オリエンテーションへの参加と参加者の意見 Q9 活動の時間配分 Q10 講義型セッションに対する意見 Q11 Q12 Q13 3人 / 5人および全体でのディスカッションに対する意見
3	オンライン研修会への意見	Q14 オンラインによる研修会のメリット Q15 オンラインによる研修会のデメリット
4	2019 年度オンライン研修会実施に向けて	Q16 参加希望の有無 Q17・18 希望の時期・曜日・時間帯 Q19 要望 Q20 自由意見

3.3 分析結果

有効回答数は17（参加者19人中）であった。

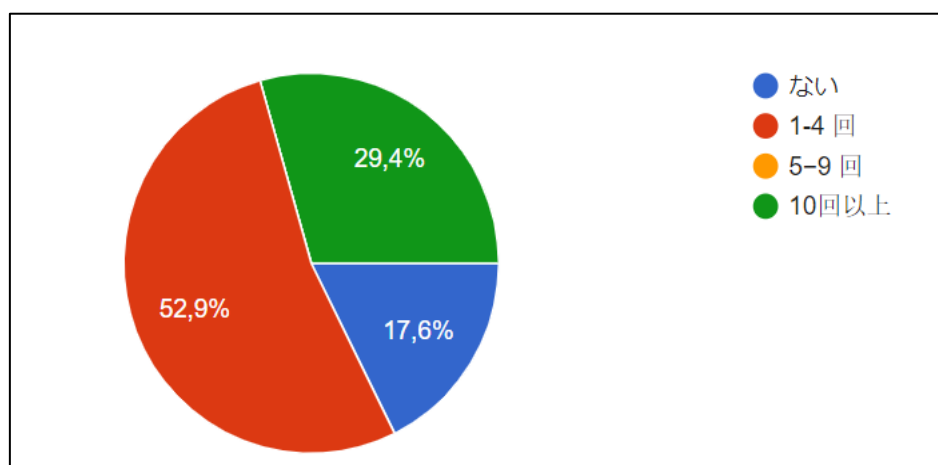


図 23 オンライン研修会の参加経験

分析は、前節に示した 20 問の回答を、「1. 参加者の属性」、「2. 本パイロット研修会参

加体験：メリット、デメリット、要望・希望」、「3. 活動形態：講義型」、「4. 技術的問題とオリエンテーションの必要性」、「5. 具体的な実施に向けて」の 5 つの観点から行った。以下、各項目の結果を述べる。

3.3.1. 参加者の属性

オンライン研修会への参加経験は、「10 回以上」と回答した人が約 30%、「1 回から 4 回」の人が 53%、「5 回から 9 回」は 0%、「初めて参加」が 20%弱となり、回答者の属性として、経験豊富な層と、経験が低い層に二分された（図 23）。

さらに、この結果を、会場に集まって行われる従来型の研修（以下、対面式研修会）の年間平均参加回数との関係でまとめたものが表 5 である。

表 5 研修会参加経験：オンラインと対面式

		今までのオンライン研修会への参加経験		
		0 回	1～4 回	10 回以上
対面式研修会への 1 年間の平均参加回数	0 回	0 人	1 人	0 人
	1～3 回	1 人	7 人	1 人
	4～6 回	1 人	1 人	2 人
	8～10 回	1 人	0 人	1 人

この結果は、オンライン研修会の経験者が、対面式研修会にも多く参加しているわけではないこと、また、その反対に、オンライン研修会に参加したことがない人が対面式研修会にも参加していないわけではないことを示している。このことは、言い換えれば、オンライン研修会と対面研修会への参加頻度は、教師の自己研鑽への意欲の高さに比例するのではなく、つまり、高い頻度で研修会に参加している教師ほど自己の学びにより熱心だとは言いきれないことを示し、むしろ、教師を取り巻く環境が研修会参加の可否に要因として働いていることを示唆しているのではないかと考えられる。この考察から、二つの形態の研修会は、「補完的な役割」を果たしており、

「どちらが重要」ではなく、「どちらも重要」であると解釈できるのではないだろうか。

3.3.2. 本パイロット研修会参加体験

参加者の記述回答からキーワードを抽出し、そこから解釈できたことを以下に示し、同時に、回答記述の中でキーワードに該当するものを一部例示する。

3.3.2.1. オンラインで研修を行うメリット

「オンライン研修会のメリットは何か」という質問に対する自由記述回答からは、実用性の観点および、交流の観点から長所が認識されていることが示された。

① 実用性：時間・経費の節約

- 自宅で参加できる
- 移動する時間がない
- 遠隔地からも参加できる
- 長時間かけて現地まで足を運ばなくていい
- 時間やお金の節約になること
- 移動の手間と交通費がかからない
- 出張費などのサポートがなく参加できる
- 経済的にも助かる

② 実用性：快適さ

- オンライン上の研修会の利点としては、参加者の成果物がテキストデータとして共有しやすい、ということが一点あげられると思います。
- 子供が居ても参加できる
- 参加する際に自分自身をおく環境を自分が好きなようにセッティングしておくことができる（パソコン・スマホ・ノート、お茶など）
- 進行中にもチャットにどんどん書き込んでシェアできる

③ 交流の場としての機能

- 新たな出会いが可能で異文化交流ができる
- 自宅にいながら遠隔地の人と交流できる
- 遠くに住む人たちと話ができる
- 同じヨーロッパで教壇に立つ普段会えない人との交流の場

3.3.2.2. オンライン研修会を行うデメリット

一方、「オンライン研修会のデメリットは何か」という質問に対する自由記述回答には、実際に会っているのではなくバーチャルな出会いであることに起因する要因が、短所として示された。

① 距離感

- 個人的に質問などができない

- 質問がしにくい
- 話しづらい
- 参加者の顔を覚えられない
- 緊張する
- 今後の交流につながりにくい
- 休憩時間などの参加者とわかりあえる機会がない
- 研修直後に簡単に話を続けられない

② 活動などへの物足りなさ

- 長時間の活動でも成果物を出すような活動ができない
- 複雑な内容の理解（対面のほうが集中が続きやすい）がしにくい
- グループ作業はできない
- オンライン形式の方が疲れる
- テーマ外での情報交換ができない

③ 機材への不安

- ネットの回線の問題
- ネット環境や機器の不具合が起こる可能性
- マイクとカメラでひろえない情報（あまりないですが、身振りとか）は伝わらない

3.3.2.3. 希望・要望

希望・要望に関連する回答は、以下に示すように「オンライン研修会に対して」、「ディスカッションに対して」、および、「教師会の活動の観点から」の3点に分類できた。

① オンライン研修会に対して：参加者の自己研鑽への意欲

- オンラインの個人レッスンの仕方を学びたい
- スクリーンや音声のオンライン授業での利用法が知りたい
- 踏み込んだオンライン研修会をしてほしい
- 内容がよく理解できるように事前課題や参考図書の提示が欲しい
- 参加者の人数は最高 20 名程度がいい
- 雰囲気をはぐすためにグループワークから始めてほしい

② ディスカッションに対して：意見交換への高い動機

- テーマを問わず参加したい
- 小さいグループでのディスカッションは生の対面コミュニケーションと同じくらいの満足感があつた
- 欧州内の先生方と自宅にしながらディスカッションできたことはとても有意義だった
- ヨーロッパ各地で日本語教育に携わっている方の意見を聞くことができ大変有意義な研修だった

③ 教師会の活動の観点から：教師会の役割への肯定感

- 研修会をオーガナイズする者の立場から学ぶものが多くあった
- 常に自分をアップデートしていくために、教師会の役割は大変重要になってくる 日本語教師の数が少ない国、教師会自体が無い国の先生方には特に有意義な企画だ

3.3.3. 活動形態：講義型と3つのディスカッション型

本パイロット研修会では、次の4つの異なる型のセッションを行った。「A：講義（20分）」、「B：5人のディスカッション（15分）」、「C：3人のディスカッション（15分）」、および「D：全体のディスカッション（10分）」である。その各セッションの型に対する参加者の意見を把握するために、各活動をどれぐらい有意義に感じたかを5段階評価（1. とてもそう思う～5. 全くそう思わない）で回答してもらった（図24）。その結果、「C：3人のディスカッション（15分）」を「とてもそう思う」とした回答が最も多かった。以下に、形態ごとに参加者からの回答をまとめる。

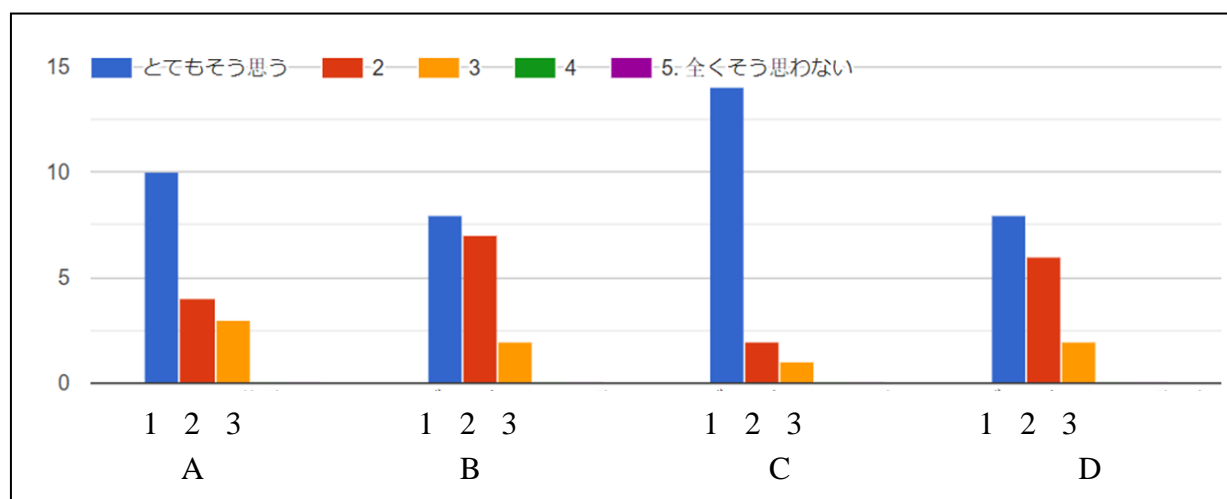


図24 どの形態のセッションが有意義であったか

3.3.3.1 講義型

今回は図22にあるように、ディスカッション型との違いを際立たせるために講義のあと、質疑応答のみで参加者同士のディスカッションは行わなかった。ただし、講義の最中にチャットを用いて意見・質問を表すことを奨励した。回答からは、参加者が、実際の講義に比べて、一方通行感を強く感じたことが見受けられ、参加者同士の意見交換の必要性を述べた回答が多く見られた（①）。同時に、講師への示唆となるような参加者の視点からのコメントもあった（②）。講義の長さ（③）に関しては、二つの回答のみだったが、個人差が見られた。また、自身の気づき（④）にも示されているように、内省の機会になったことが示された。

① 一方通行感・意見交換の重要性

- 相槌や質問が出来ないことから双方向的ではないように感じ、時間が長く感じた チャットの読み書きの同時に進行は難しい
- 全体で話し深める時間が短かった

- テーマを発展させて活動する時間が欲しい
- グループに分かれて感想を言う時間があってもよかった

② 講師への示唆

- パワーポイント右側に余白を残すとチャットと重ならない
- 聞いている人が顔を出している方がいいのかどうか講師の意見を聞きたい

③ 講義の長さ

- 20分は短すぎず長すぎずちょうどいい長さ
- 20分という時間については、テーマから考えると短いのでは。イントロダクションを聞いた、という印象

④ 自身の実践への気づき

- オンラインの講義は集中しにくいことを裏返してみれば、先生の講義を学校や大学でナマで聞くというのは、効果があるのだということを認識した
- オンラインでのセッションでの一人が話す量というのは、会場でナマで聞く場合とは違うことがわかって参考になった。

3.3.3.2. 5人でのディスカッション型

5人でのディスカッション型に対しての回答では、発言のしにくさへの言及が多くみられ参加者の戸惑いが見受けられた(①)。その要因として、沈黙の間の悪さと、発言取りの難しさが示されている(②)。また、同時に、その解決法としてファシリテーターの必要性が言及された(③)。このことから、対面式研修会では、5人のグループで話し合う機会も多くあり、その人数が特にストレスとなるとは考えにくいですが、オンライン研修会では、異なるのではないかと思われた。ただし、一つの回答だけであったが、「漫然とした議論になったが、5人でよかった」というものもあり、5人でのディスカッションへの評価は、参加者がどのような議論を期待しているか(幅広い意見を聞きたいのか、または、深く意見交換をしたいかなど)で変わるのではないかと思われる。

① 全体的印象

- 5人は少し人数が多い
- 最初にリーダーを決めたり発言の意思表示の仕方を決めたほうがいい

② 発言しにくさ

- 発話を取るのが難しい
- 誰が話すかで沈黙が起きる
- 参加者の表情や反応が見えにくく発言がかぶったりして話すのを遠慮してしまった
- 最初にウォーミングアップする時間がないと話ができない
- ミュート機能があるので余計に話しだしにくい

③ ファシリテーターの必要性

- ファシリテーター役が必ず必要
- 進行役が成功のポイント
- 仕切る人がいないと発言が回らない
- 初めにファシリテータが全体発表で発表される方を決めてくれてよかった
- 全員が話せるように時間配分を意識する必要がある

3.3.3.3 人でのディスカッション型

一方、3人でのディスカッションは、緊張せず、発話を取るときのストレスもなく、気軽に自由な意見交換ができたという回答が大半を占めた。

オンラインの距離感を参加者がどう感じるのかということ、ここでの回答、および、5人のディスカッションでの回答から考えると、オンラインの方が対面式より身近に感じるのではないかと推察された。その要因には、オンラインでは、通常、体全体が見えず肩から上だけが映っている画面で相手と対峙することから「face to face」感が高くなる点、また、自分がまだよく知らない相手の個人スペースの映像が視界に入ることから「intimate」感が感じられる点があるのではないかと考察できる。しかし、実際に対面式とオンラインで参加者がどのような距離感の違いを感じているか、その原因は何かという点に関しては、さらなる調査が必要であろう。

① 発言のしやすさ

- 3人の方がもっと近くにいる感じがして、気軽に話すことができた
- 3人が一番ズームに向いているように思う。(2人よりも、4人よりも)
- 自分だけが話しすぎではいけないと思って緊張することもなく、自分でも言いたいことが言え、ほかの方のお話もしっかり聞くことができた
- 3人の方がゆっくり話せてよかった
- 3人の方が自由な感じで話せ、進行役も不要

② 内容の深化

- 5人グループより発言しやすく、発信&受信したい情報をより多く共有できた
- 3名は、少し掘り下げた内容を討議する上で、ちょうどよい人数
- いろいろな観点から話すことができ、大変有益でした。

3.3.3.4. 全体でのディスカッション型

今回のパイロットでは全体でのディスカッションの場として、講義のあとの質疑応答とディスカッション後の共有の時間があつた。回答では、初対面の人たちが多い中で話をすることに対する緊張感、および発話を取るタイミングの難しさ、機材操作への不安などの心的負担が示された(①、③)。また、その心的負担を軽減するものとして、ウォーミングアップの奨励とチャット活用が言及されている(②、③)。

① 発言へのしづらさ

- 慣れないと発言しにくい

- 発言するタイミングが、リアルより難しい
- 司会者の指名が必要
- 講義型の後の質疑は十分ほしい
- けっこう緊張した
- 時間の制限、人数制限から、意見があっても言わなくてもいいかと思った

② ウォーミングアップの重要性

- 初対面の人が多かったので、出身地を言うアイスブレイクはよかった
- ディスカッションに入る前に、ファシリテーターが、後から発表する人を誕生月や住居の位置などであらかじめ指示しておく、グループに分かれてからのディスカッションでのウォーミングアップ、及び、発表準備にもなっているのではないか

③ 機材操作に対する印象

- ミュートの解除と設定によるタイムラグが不自然
- 話を聞きながらチャットするのは初心者には難易度が高い
- 初めてお会いした方と、その方が全員の前で話されたことについて個人間のチャットを続けられたのがよかった

3.3.4. 技術的な問題とオリエンテーションの必要性、および、使用機材の奨励

今回のパイロット研修会では、以下の3つの技術的なサポートを行った。

1. セミナー1週間前からの個人的な「Zoom」接続体験、および接続に問題があった人への個人的サポート
2. セミナー1時間前に行った名前変更など Zoom の使い方に関する「can do check」
3. セミナーの間 必要に応じての対応

これらのオリエンテーションには半数の人が参加しており、全て肯定的なフィードバックがあった。特に、10回以上参加経験のある参加者からは建設的な意見も出された。以下にオンライン研修会への参加経験ごと記す。

① オンライン研修会未経験者

- わかりやすかった
- 研修前に、Zoomの説明があるサイトを2つ事前に見ることができよかった

② オンライン研修会1～4回経験有り

- 名前の変更の仕方がわかった 準備が丁寧で大変わかりやすかった
- 各参加者の予期せぬトラブルへの対応も適切で助かった

③ オンライン研修会10回以上経験有り

- 次々に人が入ってくるとその度に担当者の方が説明し直す必要があるため、オリエンテーションに参加したい人は同じ時間に入るようにしたらどうか

また、研修中の技術的な問題点は、5人から「あった」と回答があった。その問題は、回線の問題、およびスマホ・タブレットからの参加していることに起因していた。このことは、オンライン研修会に参加する際には、LAN ケーブルを使用し、できるだけコンピュータからの参加を奨励する必要があることを示唆している。

④ 研修中の技術的な問題

「あった」5つの回答より

- 自宅のインターネットの具合があまり良くなかったため、途中で接続が切れた
- 自宅の一時的ネット回線切断
- スマホは簡単に繋がるが、チャットに参加するのが大変

3.3.5. 今後の実施に向けて

今後、研修会が実施されるとして参加を希望するかという質問に対しては、「希望する」が65%であり、「希望しない」は0%であった。また、希望の曜日、および時間帯に関しては「休日の午前中」という回答が82.5%と際立って高かった。

4. アンケート分析からの考察と研修会実施案

これらのアンケート結果から、以下の点が確認された。

まず、オンライン研修会の位置づけは、対面式研修会との補完的な役割であることがうかがわれた。そのメリットは、時間的経済的に負担が少なく实际的であり、普段会えない人との交流ができる点であるのに対して、デメリットは、お互いに初対面であることも多くオンラインは対面より距離感がある点、および、テクニカルな面での不安感であった。これらのことから、実際の研修には、話しやすくするための活動、協働作業のための仕掛けが必要であること、さらに、技術的な不安を払しょくするためのサポートが必要であることが示された。

また、オンライン研修会は、インターネットがあれば誰でもアクセスできる開かれた場であること、さらに、参加するだけでなく誰でも企画者・実施者になれることへの肯定的な言及が多く見られ、オンライン研修会への期待感がうかがわれた。さらに、教師会は、オンライン研修会の実施、または、企画しようとする人たちに対する支援などといった活動に、重要な役割を担っているというコメントもあり、今後の教師会の指針への示唆となった。

今後、研修会を企画・実施していくにあたっては、各形態の特徴を理解し、その特性を生かすことが必要であることが確認された。講義型であれば、講義後グループで話し合う時間を十分取ることが必要であること、5人のディスカッション型の場合には、発話取り、緊張感を緩和するファシリテーターが重要であること、3人のディスカッション型は、参加者が話しやすく感じる形態であることからじっくりとテーマを掘り下げる際に有効であること、および、全体で行うディスカッション型では、クイズ的な要素を含めるなど発話しやすい雰囲気づくりや、企画者が一斉にミュートを外すなどの気配りが必要であることなどである。また、どの形態にも当てはまることとしては、テクニカルな面でのサポートの実施、発言者の指名や自由な発言の促しなど

臨機応変に対応するファシリテーターの必要性和、参加者に対して、コンピュータからの参加を奨励することが示された。

以上の結果を鑑み、本プロジェクトでは、休日の午前中に、テクニカルサポートを含めた講義型と3人のディスカッション型の研修会を企画することを考えている⁸。また、対面式研修会でしか経験できないと指摘された交流の深み、話の深化を目指し、本研修会では、放課後の時間を設けることにしたい。

《執筆：櫻井》

第五章

「日本語教師会 in 欧州」プロジェクトの今後の展望

第一章でも説明したが、「日本語教師会 in 欧州」プロジェクトには二つの目的がある。第五章では、それぞれの活動軸について、今後の展望を見ていく。

1 教師会アンケート実施支援

第二章で紹介したように、自国の教師会会員へのアンケート調査実施に興味、関心のある教師会には、「教師会会員アンケート調査実施マニュアル」を提供したいと考えている。また、アンケート調査の分析に関しては、RAW データの共有が可能であれば、各国の分析をまとめて、ヨーロッパにおける日本語教師会の全体像を見ていくことが、将来的に実現できるのではないかと考えている。そして、その分析を通して、ヨーロッパに住む日本語教師にとって、今後、何が必要なのかを考えていきたい。

2 オンライン研修会実施

本パネルでは、オンライン研修会実施に向けて、オンライン研修会に対する量的調査、質的調査、アンケート調査分析と試験的に行ったオンラインパイロット研修会の実施報告をした。パネル発表後に行われた質疑応答では、フロアからオンライン研修会に関する具体的な提案や講師としての協力意向などが積極的に出された。それらを踏まえて、第四章のまとめでも触れたように 2019 年度内にヨーロッパ発信の国を超えたオンライン研修会の実施を実現したいと計画している。また、オンライン研修会を通して、ヨーロッパの日本語教師のネットワーキングとニーズへの対応をどのように実現することができるかについての調査、分析も検討中である。また、今まで行ってきた教師会アンケート調査分析、オンライン研修会に関する調査分析、実践報告は、今後のプロジェクト活動の指針にするとともに、すべての教師会会員が情報を共有できるように、シンクタンク（プラットフォーム）を作る構想、実現も視野に入れている。

《執筆：鈴木》

注.

¹ ここでいう「ヨーロッパ」とは、国際交流基金の海外日本語教育国別情報の中で「西欧」と

「東欧」のリストにある国を指す。

² 興味のある教師会は kyoushikaiinoushuu@gmail.com にご連絡ください。

³ ドイツ語圏日本語教育研究会 (Japanisch an Hochschulen (JaH)) :

<https://www.japanisch-an-hochschulen.de/j-index.php>

⁴ ドイツ VHS 日本語講師の会 (Verein zur Förderung des Japanisch-Unterrichts an VHS (VJV)) :

<https://vhsjapanisch.jimdofree.com/>

⁵ 以下のサイトを参考に、日本学研究関連の団体を除外してカウントした数字である。(国際交流基金 (2017)「国別の日本語教育情報>日本語教育国・地域別情報>教師会・学会一覧」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/gakkai/index.html> (最終閲覧日: 2019年12月21日))

⁶ パソコンやスマートフォンを使いオンラインで会議や研修会を開催するためのアプリケーション

⁷ Q7は欠番。

⁸ 本パネル終了時に行われた質疑応答の際に具体的な提案があり、2019年11月17日に教師会 in 欧州プロジェクト主催「リテラシーを育てる言語教育」が野山広氏を講師としてお迎えし、ヨーロッパ発オンライン研修会として実施され、予定より多い41名の参加者があった。

<参考サイト> () は最終閲覧日

教師会アンケートサンプル <https://forms.gle/oCHvmU5UFGj3uDMK8> (2020年2月9日)

KH Coder ホームページ <https://kncoder.net/> (2020年2月9日)

<参考文献>

鈴木裕子・近藤裕美子 (2016)「学び続ける教師を支える日本語教師会の活動意義ースペイン日本語教師会会員への質問紙調査を通してー」,『ヨーロッパ日本語教育』第20号

鈴木裕子・櫻井直子・高橋希実 (2017)「ヨーロッパにおける日本語教師会が目指すものは何か?ースペイン・フランス・ベルギーの教師会会員への調査を通して見えることー」,『ヨーロッパ日本語教育』第21号

高橋希実・近藤裕美子・櫻井直子・鈴木裕子 (2018)「距離を超えた学びの場の構築ーオンラインで行う目的別教師研修に向けてー」,『Venezia ICJLE 2018 日本語教育国際研究大会』

<https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/icjle2018/icjle-2018-book-of-abstracts.pdf>, pp.325, 326.

樋口耕一 (2014)『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版

The Prospects of Transnational Activities by Associations of Japanese Language Teachers in Europe

Yuko SUZUKI (Complutense University of Madrid)

Naoko SAKURAI (KULeuven)

Nozomi TAKAHASHI (Strasbourg University)

Yumiko KONDO (The Japan Cultural Institute in Paris)

Sei MIWA (University of Hamburg)

Abstract

The Associations of Japanese Language Teachers in Europe (ALJTE) collaborated in a questionnaire survey on member teachers to analyze the state of the Associations, members' expectations of the Associations, as well as what the Associations can do in terms of information sharing and practical activities. In addition, the "Associations of Japanese Language Teachers in Europe" project was launched, while the "Online Seminars for Teachers by Purpose" (OSTP) project was proposed based on common keywords sifted from the comparative analysis of the questionnaire results.

In presenting the two activities (1. Preparations to facilitate the implementation of the survey; 2. Preparations for the implementation of online seminars), the panels will examine the prospects of the Associations and transnational activities between them:

Panel 1:

- Analysis of survey on member teachers in Germany through text mining for case study;
- Manual for survey implementation and analysis.

Panel 2:

- Results of the needs analysis concerning the implementation of online seminars.

Panel 3:

- Report on the experimental pilot seminar for full future implementation;
- Future issues;
- Specific plans, dates and other relevant details.

The future direction of the AJLTE project will also be discussed in hopes of expanding the Associations' activities.

The Prospects of Transnational Activities by Associations of Japanese Language Teachers in Europe

Yuko SUZUKI (Complutense University of Madrid)
Sei MIWA (University of Hamburg)

Abstract

To find out what members of Japanese Language Teachers Associations in Europe (hereafter as ‘Association(s)’) look for in their respective associations and what their associations can and should do, Suzuki et al (2016) conducted a survey on members of the Association in Spain, followed by survey analyses on Associations in Spain, Belgium and France (Suzuki et al, 2017) using text mining (KHcoder) to pick up keywords on the current state and needs of the members, among other aspects. Some Associations have begun new activities based on the survey findings, while other Associations are showing interest in conducting their own surveys. Assistance has been provided for the implementation and analysis of similar surveys, while a trial manual was also devised.

A case-study online questionnaire was conducted on members of two associations in Germany (November 2018-January 2019), comprising 4 parts and yielding 60 valid responses.

The survey findings will be used to examine (1) what members learn and want from their Associations, what kind of activities are being conducted, and how the Associations differ from one another; (2) prospects for the Association in Germany; as well as the characteristics, role and prospects of each Association.

Facilitating online seminars for Japanese Teachers in Europe:

Needs analysis related to online seminars for Japanese Teachers in Europe

Yumiko KONDO (The Japan Cultural Institute in Paris)

Abstract

This is a report on a survey analysis on the interests in online teacher training conducted for Japanese language teachers in Europe.

From December 2018 to February 2019, we distributed an online questionnaire to Japanese language teachers in Europe and received 165 answers from 21 countries. The questionnaire consists of 20 questions, divided into four parts: "Online Japanese Language Teacher Training Course", "Training Content", "Relationship with Japanese Language Teachers Association", and "Characteristics of Respondents".

According to the survey results, 79.4% of the respondents answered that they have hardly participated in any online training at all (never: 45.5%, 1-4 times: 33.9%), whereas 92.1% would be interested in participating in one. These results clearly indicate the necessity of providing online seminars in the future. Moreover, they show the tendency of teachers' needs and expectations

regarding seminar topics, such as “classroom practices and activities” and “information sharing”.

In this paper, we will give an overview of the teachers requests concerning training the mes and training styles, and report on the results of an analysis on the relationship between the characteristics of respondents, such as teaching experience, affiliated institutions and daily online uses, and requests from teachers.

Facilitating online seminars for Japanese Teachers in Europe:

A study of the implemented pilot online seminar

Naoko SAKURAI (KULeuven)

Nozomi TAKAHASHI (Strasbourg University)

Abstract

In this paper, we will report on the trial implantation of an online seminar for Japanese language teachers in May 2019 (hereinafter referred to as “the pilot seminar”).

The purpose of this pilot seminar is to collect the participants’ feedback in order to design the online seminar using “Zoom” software in the first trimester of 2019. we recruited 20 people from the participants in the survey on online seminar. As the contents of this pilot, we set up two types of seminars in response to the result of the survey: Lecture type and Discussion type. During the Lecture type session, participants mostly listened to the lecture, but they could provide their opinions using the chat function. Meanwhile, we also prepared the Discussion type session in two forms: 5 people with a facilitator and 3 people without a facilitator. As for the familiarization of the software “Zoom”, we set up a facultative session before this seminar. During this session, participants were able to communicate using this software and solve any technical problems.

After this seminar, they answered a questionnaire which served as feedback on the seminar. The result of this feedback will be reflected in the seminar currently being prepared.

現在、そして、未来の「ことば」の教育

—ロボット・AI・自律的独学環境と対話—

佐藤 慎司 (プリンストン大学)

川本 健二 (チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学)

若井 誠司 (カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学)

守時 なぎさ (リュブリャナ大学)

要旨

近年、ロボットやAIの発展がめざましく（特に翻訳の分野）、インターネットを利用した自律的な独学の可能性も広がっている。この中で、教室におけることばの教育のあり方や教師の役割は今後どのようにあるべきだろうか。

教育活動においては、個人の能力や自己実現／自己の将来像を考えるにあたって、それらを定義する上でも「社会」の存在は重要であり、その社会を闇雲に受け入れるのではなく、見直す作業も不可欠である。では、自己実現のために、他者と向き合い社会を見直すためには何が必要か。我々は、そのために必要なのは「対話」であると考えている。対話の概念は、さまざまな学問分野で議論されてきたが、ここでは暫定的に、「自者と他者の間に、あるいは自分の中に存在する「壁」を乗り越えようとする試み」であると定義する。

本稿では、この「対話」を取り込んだ（あるいは、結果的に取り込んでいたと考えられる）日本語教育と教師養成の実践について、ヨーロッパとアメリカの事例を報告する。この報告を通して、未来の教室におけることばの教育のあり方、ビジョンや教師の役割について、それぞれの執筆者の考えを示したい。

【キーワード】 対話、ロボット、AI、自律的独学環境

Keywords: dialogue, robot, AI (Artificial Intelligence), autonomous independent learning environment

1 はじめに

近年、ロボットやAIの発展がめざましく（特に翻訳の分野）、インターネットを利用した自律的な独学の可能性も広がっている。外国語学習は従来の学校に来て言語を学ぶという形式以外に、YouTubeやネットを利用し情報を得たり、オンライン学習コミュニティを作ったり利用したりするなど様々な方法で言語を学んでおり（村上 2018）、従来の知識を教授するものとしての教師の役割はインターネットや様々なアプリにとって代わられていると言っても過言ではない。また、佐藤（2018）はその著書『クリエイティブな教師になろう』で社会の変容と教師の行方についてまとめているが、そこでAI研究者柳川範之のことばを引用し、これからの教師には、AIやロボットが担えない、個別性が高い問題に対して柔軟に対処する能力が必要になってくると述べている。

このような状況の中で、教室におけることばの教育のあり方や教師の役割は今後どのよ

うにあるべきだろうか。AI やロボットにはできないであろうこれからの言語教師にもとめられる役割は何なのか。本稿では、まずはじめに、言語教育がどんな教育活動であるかを見つめ直すために、教育という営みはどのような営みなのか、さまざまな学問分野の定義を振り返る。そこで、教育活動においては、個人の能力や自己実現／自己の将来像を考えるにあたって、それらを定義する上でも「社会」の存在は重要であり、その社会を闇雲に受け入れるのではなく、見直す作業も不可欠であることを確認する。そして、自己実現のために、他者と向き合い社会を見直すためには、今回のパネリストたちは、「対話」が必要であると考えた。そのため、今回の論文では「対話」を取り込んだ（あるいは、結果的に取り込んでいたと考えられる）日本語教育と教師養成の実践について、ヨーロッパ・アメリカの事例を報告する。

2 「教育」とは？「対話」とは？

1.1 「教育」とは？

「教育」とはどのような営みを指すのであろうか？辞書では、「教え、育てること」（広辞苑）、「ある人間を望ましい状態にさせるために、心と体の両面に、意図的に働きかけることである」（デジタル大辞泉）などと言った定義がなされている。また、教育学とその関連分野では、個人の発達、幸福を目的とするような「個人の能力を引き出すもの」「よりよい生活を促進するためのもの」といったような定義のほかに、社会の維持・発展に重きを置く「社会による強制」「社会の再生産」であるなど、様々な定義がなされてきている。しかし、強制や再生産はもちろん、個人の能力や自己の将来像（自己実現）といった定義を用いる場合でも、他者と協働しながら営む「社会」の存在を看過することはできない。すなわち、教育では、他者と向き合い社会を見直す作業が不可欠であるし、インターネットによる独学が急速に広がっている今日では、この作業は教育活動の特徴づけるにあたって一層重要な意味を持つと考えられる。

1.2 「対話」とは？

では、自己実現のために、他者と向き合い社会を見直すためには何が必要か。我々は、そのために必要なのは「対話」であると考え。対話の概念は、従来、哲学・心理学・教育学などの分野で議論されてきた（平田 2012, 鷺田 2015, 西口 2016, 蔭山 2016, 細川 2019）が、それらの議論を踏まえ、ここでは暫定的に、対話とは「自者と他者の間に、あるいは自分の中に存在する「壁」を乗り越えようとする試み」とであると定義する。ここで我々が重視するのは、各々が他者の発言をできるだけ対等な立場で傾聴し、従来の予定調和的な異文化理解だけでなく意見交換や、解決をめざすという対話の特性である。このような対話を促進するためにことばの教育では、まずは自分が帰属している、対話をしたいと参加者が実感できるコミュニティとの出会いが大切であり、教員は学習者にその出会いを促すような環境を設定することが求められる。そのために、教師は従来の教室活動に囚われることなく、多様な学習者や環境に対応した活動、コミュニティのかたちを提示する必要がある。

3 本パネル論文の構成

続く4つの論文では、「対話」という活動を取り入れた（あるいは、結果的に取り込んでいたと考えられる）事例の報告を通して、教育活動として教室内で対話を構築し、その対話をいかに教室外にまで広げ、他者と協働した社会の営みを支援していくことが可能か、またそのための教師養成のあり方はどのようなものかを考えていく。そして、最後に、4つの論文で共通の方向性を見出すことはせず、あえてそれぞれの論文で、未来のことばの教育に関するビジョン、つまり、教室におけることばの教育のあり方や教師の役割、今後の課題について「対話」という観点からそれぞれの考えを述べることでむすびとしたい。

<参考文献>

- 蔭山拓（2016）「日本語教育における「対話」：対話主義的な第二言語教育の視点からの考察」、『多文化社会と留学生交流 第20号』大阪大学国際教育交流センター, pp.1-7.
- 佐藤博志（2018）『クリエイティブな教師になろう』学文社.
- 西口光一（2016）『対話原理と第二言語の習得と教育』くろしお出版.
- 平田オリザ（2012）『わかりあえないことから』講談社現代新書.
- 細川英雄（2019）『対話をデザインする』ちくま新書.
- 村上吉文（2018）『SNSで外国語をマスターする<冒険家メソッド>』ココ出版.
- 鷲田清一（2015）『「聴く」ことの力：臨床哲学の試論』ちくま学芸文庫.

「日本語哲学カフェ」の実践と考察

—日本語教育における哲学対話の可能性を巡って—

川本 健二

チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学

要旨

本論では、日本語教育における対話について二つの考察を行った。一つ目の考察では、日本語教育における対話的实践としての日本語哲学カフェを試み、その分析と考察を行った。ここでは現代的な哲学対話の特徴とその必要性を確認した上で、誰もが気軽に参加しやすい日本語哲学カフェを実施し、この活動が互恵的な学び合いと様々な意見の共有の場となることや、さらには学習者の心のケアにもなりうることを確認した。もう一つの考察では、本パネル発表の主題である AI のような新たなテクノロジーでのことばと、対話でのことばの比較をもとに、哲学カフェの可能性を考察した。ここでは近年の情報技術革新でのことばの捉え方が統一化・同一化を重んじる傾向があることに対して、哲学カフェではお互いの違いを尊重した、不確定で交換不可能なことばを用いていることを指摘し、ことばの教育においても人間性や個性を包摂できる対話的活動の更なる必要性を主張した。

【キーワード】 哲学カフェ、哲学プラクティス、対話、AI、ことばの教育

Keywords: Philosophy Cafe, Philosophical Practice, Dialogue, AI, Language Education

1 対話について考える

1.1 現代の対話の流行

近年、対話の必要性が至るところで指摘されている。辞書を見ると、対話とは「向かい合って話し合うこと」『デジタル大辞泉』という説明が最初になされている。しかし、その意味や歴史は深く、古代ギリシア語の *dia*（通して）、*logos*（ロゴス）という由来を持ち、哲学とも関係が深い言葉である。

哲学での対話のはじまりは諸説あるが、ソクラテスの対話はその一つに挙げられる。ソクラテスの問答法の特徴は一つのコミュニケーションであるものの、相手の無知を知らしめる技法でもあった。ギリシア哲学の研究者である納富（2015）が指摘するように、その技法的側面が、弟子のプラトン、そしてアリストテレスへと受け継がれ、中世の教父哲学の討論を経て、ドイツ観念論やマルクス主義に代表されるような近代の弁証法へと脈々と受け継がれることになる¹。したがって、いわゆる一般的な西洋哲学史で指摘される対話とは、論理的な追及技法としての対話であると、ひとまず言うことができる。

ところで、この技法としての対話は、大学や教会のような特定のコミュニティの中で発展してきた。だが一方で、一般の人々が参加できる開かれたコミュニティでの対話の歴史もある。古くは、道端で議論を重ねた古代ギリシアのキュニコス派や、近代ではフランスのサロン文化やイギリスのコーヒーハウス文化などがそれにあたる。そこでは市民が話し合い、または議論するような習慣が形成されていた。このような市民的対話は 20 世紀にな

ると、レオナルド・ネルズンに代表されるような哲学対話の運動をはじめ、1960年代以降は、その目的意識も多様化し、社会運動、カウンセリング、教育の場にも広がっていく。

以上のことから、あえて単純化するのなら、対話（ダイアログ）とは、真理などを追究する技法としての側面と、体験・体感的なコミュニケーションとしての側面に分けることができる。前者は、結論、解決のような何か一つに収斂させていくものや、概念同士を対立させ、新たな概念を創出するための知の営みとすることができる。このような対話の特徴を利用して、現代の政治的・民族的対立に向き合い、市民が中心となった合意形成を目指そうとする動きもある²。

しかし、近年注目を集めている対話の特徴は、どちらかというとも後者のほうだろう。エバンス（Evans 2012）は現代の対話的活動の主要な目的を「学びのため」「社交性、親睦、楽しみのため」「所属意識、人間関係の構築のため」「感情、考えを共有するため」「幸福、ケア、自己の発展・成長のため」「市民、政治的教育と社会参加のため」と整理している。具体的な活動として、教育では1960年代からのマシュー・リップマンの「子供のための哲学（P4C）」などがあり、医療現場での対話としては、対話療法であるオープンダイアログや当事者研究の対話的活動などがある。そして、一般的な人々が参加する対話例としては哲学カフェがよく知られている。これらの対話では、論理的追求というより、エバンスの整理からも読み取れるように、考える行為や幸福感を高めることが重要視されていると言えよう。そしてそのことは、本論が考える対話でもある。

1.2 現代的な対話の三つのポイント

ところで、このような「現代的なコミュニケーションとしての対話」の特徴を、さらに根本から考えるために、次の三つの点から考えてみよう。

1.2.1 ポリフォニー（多声性）

弁証法のような技法としての対話では、一つの絶対性（真理など）への到達志向が強いが、ロシアの文芸批評家であり、哲学者でもあるミハエル・バフチンの対話理論では、ある一つの目的に向かっていくようなモノローグ性を否定し、複数性を保つようなポリフォニー性を肯定する。この概念は、バフチンのドストエフスキーの考察からのもので、「ここでは、自分たちの世界をもった複数の対等な意識こそが、みずからの非融合状態を保ちながら組み合わせあって、ある出来事という統一体を成しているのである」と、その小説について述べている（バフチン 1929/2013:18）。つまり、通常の小説は作者が登場人物を操りながら物語を作り上げるのだが、ドストエフスキーの小説において、登場人物は、作者との関係は対等であり、社会的な違い（階層やイデオロギーなど）を所持したまま自立しており、「非融合状態を保ちながら」高度な統一性を実現していると言うのである。

日本語の授業で行われる議論・討論では、議論の立て方、発言の仕方がある程度整備され、最終的には一つの「結論」が求められることが多い。日常的にも、何らかの「結論」「結果」「成果」「最終評価」なるものが求められることが多く、モノローグ的な思考は蔓延している。だが、哲学者であり哲学対話を推進する梶谷が「話し合いで結論を出すことを当然のように思うのは間違えている」（梶谷 2018:180）と言うように、世の中には「結論」なるものが常にあるとは限らず、答えのないものはいくらでもある。そのため、対話は無理にまとめる必要はない。むしろ、話題が噛み合っていないことにも寛容で、異質な発言を排除されないことが重要であり、偶然性の強い「出来事」だと考えることができる。

このようなモノローグ的に何か一つの目的に向かわない「非目的志向性」をもつポリフ

ォニーについて、精神医療に関わる伊藤は「対話空間にポリフォニー（複数の声）が満ちることそのものが、患者さんの安心感や安全感を保障していく」と指摘し、医療者にとって励み」になると述べている（伊藤ほか2015）³。つまり、「結論」を過度に求めないことが、ときに人によっては「安心感・安全感」にもなりうるというのである。よって、様々な「声」を排除しないというポリフォニック対話は、予測不可能なことばを包摂し、心的にも安心感、居心地の良さを与える効果があると言える。

1.2.2 他者性

次に、対話における他者性について考えてみよう。一般的に他者とは、自分以外の他の人の意味であり、通常は現存する人を指す。しかし、哲学や思想で用いられる「他者」はすでに亡くなった者や、ときには、人ですらない抽象的な意味を帯びることもある。とりわけ、そこで強調されるのは「不確かさ・不確定性」である⁴。

それはどういうことだろうか。実際に日常的に出会う他者を思い浮かべてほしい。たまたま遭遇した誰か（他者）を理解しようとした場合には、表面的、社会的な指標（職業、肩書き、年齢、性別など）から理解しようとするのが一般的であろう。ただ、そのときの「この人は〇〇だ」という判断は「一つの理解」に過ぎない。いくらその誰か（他者）のことを考えたと言っても、そこでの他者を理解しつくせない。何より「他者」とは「自分」ではない。「自分」をはみ出る何かがある。ゆえに、理解が到達しえない何らかの「不確かさ・不確定性」を常に含みこんでいると言える。

そのことに配慮がないまま、表面的で一方的な把握的理解を推し進めると、「他者」の人間的な差異はおろか、ときには暴力的にまとめ上げられてしまうことにもなりかねない。

対話での相手も理解し尽くせない「他者」である。「他者」性を意識した対話とは、その相手の「不確かさ・不確定性」を認めることである。それは単に「向かい合って話し合うこと」ではない。先のポリフォニーと同様に、ここでは決してその人の「声」を軽視することは許されず、注意深く「聴く」姿勢が求められることになる。

日常生活において、目の前の相手を「他者」として意識することは意外に少ない。ましてや、合理性や効率性が求められる現代社会においては、より「わかりやすい」理解が求められる。そのため、「不確かさ・不確定性」に向き合うことは好まれるものではない。さらに言えば、本パネル発表のテーマであるAI（人工知能）での他者理解の捉え方も同様である。AI技術においての他者とは、三宅（2017）が「常に予測可能性の中にある」と述べるように、シュミレーションできる確かな存在として扱われる。よって、ここで論じた他者性、あるいは対話観と正反対の捉え方であると言えよう。

1.2.3 「自分」と「ことば」の考え方

最後に、対話における「自分」と「ことば」について考察する。「自分」については難問なのだが、この後の議論を考慮し、ここでは二つの「自分」の在り方から考えていく。

まず、「自分が自分である」こと、いわばアイデンティティの源泉は、一般的には経験、記憶、あるいは身体などに置かれる。つまり、幼少期の経験を所持していること、或いは、同一の身体であることが確認できることで、「自分である」と認証できることである。このような身体や記憶、経験というものを源泉とする「自分」の捉え方であれば、「自分」とは、閉じたかたちで独立したものとして考えられるために、「自分」の唯一性が強化される。

だが、対話の場合は決定的に「他者」が関わることになる。それは「他者」との関係による「自分」と言え、共依存的で間主観的な「自分」と考えることができる。この点は難解な議論を要するところであるが⁵、そこまで深入りしなくとも、対話が一人の個人で完結

するのではなく、「他者」との関係によるものであることを確認できればよい。例えば、ある哲学対話の感想で「物事を自分と切り離して考えるようになった」と言った人がいる（梶谷 2018:92）。それは見方によっては、他者との対話によって、新たな自分、別の自分の視点が生まれたとも考えられる。ここではそのような反応を考えるとよいだろう。

さて、そのような「自分」の二つの捉え方を考慮すると、「ことば」の捉え方にも違いが出てくる。先に述べた一般的に考えられている「自分」では、個人の独立性が強調されるので、ことばは個々の制御可能な所有物で、交換するイメージが強く、さらに言えば、自身の内面から出てくるように考えられる（柄谷 1988）。授業などで「学習者の話したいことを話させる」という言い方を耳にすることがあるが、これは予め「話したいこと」を「閉じた自分」が所持しているという解釈とも言える。

では、対話の場合はどうだろうか。「他者」が深く関係してくる対話では、非独立的で共依存的な「自分」と捉えられる。そうすると、ことばは自分の内面から出てくるというより、むしろ自分と他者の「あいだ」に発生するものと考えられる。そのため、そこでの相互関係の所産であることばは、制御できない偶然性が強く、予測不可能・交換不可能なものだと言える⁶。このことは「閉じた自分」とは明らかに異なるものである。ここではその点を確認しておこう。

以上、ポリフォニー、他者性、自分・ことば、という切り口から、現代的な対話の特徴を確認してきた。このことを踏まえて言えば、本論が考える対話とは、不確定性のある「他者」と対等・平等な立場で、互いにことばを紡いでいく行為である。それは、論理追求の弁証法でも、解決や合意をひたすら目指す議論・討論でもない。形式にとらわれない偶有性のあるやりとりであり、様々な「声」を排除しない居心地の良いコミュニケーションであると言えよう。

2. 対話を実践する：日本語哲学カフェの試み

2.1 学習当事者の目線から：チャナッカレ大学の事例

このような対話を想定するならば、日本語教育の現場に、対話、或いは、対話的なことばが、そもそもあるのだろうかと思いたくなる。日本語教育でも対話ということが強調され、様々なかたちで実施されるものの、効率性や合理性を重んじる学校システムのもとでは、他者性もまた同一的に処理されているのではないかという懸念がある。

筆者が所属する大学を例にしてみよう。この大学では日本語教育を主専攻（非母語話者の日本語教育の専門家養成を目的とする日本語教育学科）とする学科があり、そこでの学生は予備課程の1年間を含めて5年間、日本語学習とそれに関する専門の授業を履修している。毎年、一クラスの編成であるのだが、大学の制度上、5年間同じ30人程度のクラスメートと過ごすことになってしまい、閉鎖的な環境になってしまう。その大学の2年生の学生へのアンケートを実施したところ約40%の学生が授業中にあまり話せていないと感じており、理由として「他の人が上手で恥ずかしい」や「緊張する」という回答が大半を占めていた。つまり、授業内容や難易度とは無関係に、学習者の40%が周囲の目を気にしているということになる。これは閉鎖的な学習環境が発話などに影響を与えているわかりやすい事例である。40%の学習者にとっては「対話」など考える余裕もないだろう。

学習者も一人の人間である以上、心の問題も生じる。ことばにおいても、学習理論で扱われる面だけでなく、心と深く結びついた側面もある。今ここで「心とは何か」という議

論に踏み込むことはできないが、例えば、心の哲学という分野では、心は一人称でしか語れないという主張もある⁷。また、近年自分を自分自身の専門家と考える当事者研究も注目を集めており、一人称的な感覚、当事者性に対する理解も広がっている。「ことばの教育」と言うならば、当事者に深く結びついたことばにも注意を払うべきではないか。

とはいえ、学習者の当事者性を意識したことばの活動として何をすればいいのだろうか。当事者研究で有名な福祉施設「べてるの家」では、入居者がお互いの症状を話す朝の「ミーティング」というのがある。それは、先に述べたように他者との対話を通して「自分」を確認しようとする活動であり、やはり対話は一つの重要な手段となる。

日本語教育の現場でも、このような当事者性を意識した対話の場を設定してもいいのではないか。教室内の問題や時間的制約などが対話の妨げになるならば、先に紹介した現代的な対話例のように、学校・大学から少し離れることもよいだろう。以上のことを考え、筆者は2017年より「日本語哲学カフェ」と称して対話的活動を実施することにした。

2.2 日本語哲学カフェの実践

哲学カフェとは、街の中のカフェなどで、あるテーマについて知らない人同士で対話するシンプルなものである。諸説あるが、1990年代に哲学者のマーク・ソーテ (Marc Sautet) がパリで始めた「哲学カフェ Café Philo」が世界的に広がったと言われている。近年、日本においても盛んに行われており、医療的テーマ（がん患者など）を中心に扱うものや、街中を散歩しながら行うというユニークなものもある。

日本語哲学カフェの試みも大学の外のカフェでお茶でも飲みながら、あるテーマについて話し合うかたちで行っている。毎年、新学期が始まる時期に、本学の学生に希望者を募り、基本的には全ての人を受け入れている。一年間は固定メンバーで毎月一回程度行うようにしているが、希望者があれば途中からの参加も認めている。毎回、参加者は10名ぐらいを目安にするが、参加者が多い場合には2グループに分けたこともあった。進行役については教師がすることが多かったが、時々ほかの参加者にしてもらうこともある。

テーマについては、できるだけ参加者同士で決めてもらうようにしている。これまでのテーマとして「幸せとは」「子供と大人」「ふつうって何?」「ロボットと人間」などがあり、「私的なこと」というテーマで話し合ったこともあった。そのほか、哲学カフェでは簡単なルールを示すことが多いが、本活動では「好きなことを話す」「無理して話さなくてもいい」「他者の話を遮らない、よく聴く」という三つを予め伝えた。状況によっては「誰かが言ったことではなく、自分の話をする」というルールを加えたこともある。それ以外は話の脱線、辞書や母語の使用も気にせず、できるだけ制約の少ない環境を心掛けた。

哲学対話の方法論であるソクラテック・ダイアログでは、5人から8人が適切で、進行役は話題にコミットしないというルールがあるが（中岡 2017）、ここでの活動はそこまでの厳密さを求めず、あまり形式にこだわらず「うまくいかなくてもよい」（梶谷 2018）と考えて偶然性を楽しむようにした。

では、一つ具体的なやりとりを紹介しよう。それは「怒ること」がテーマの会で、参加者 A があまり怒らないということが話題になっていた場面である。まず、参加者 B が A に対して「怒らないと相手が悪いことをしたとき分からない」と意見を述べる。そのことで怒らないことがいいと考えていた全体の雰囲気は少し変わり、参加者 A 自身も「実は私は優しすぎる性格が...私の一番の問題だと思います。怒りたいですが、相手はどう考えますか、相手は悲しくなるかなと、いつも思います。」と怒りの感情をうまく出せない気持ち

を打ち明けた。そのことから他の参加者も「自己中になったほうがいい」「怒ることもいい」「怒るときにも丁寧に相手に言ったほうがいい」と述べたり、また反対に「怒らないことはいいことではないか、人生も短いから」という意見も出たりした。

この例のように、哲学的なテーマだけでなく、自分自身と結びつけることで活発になるやりとりも多々確認できた。例えば、「もう頑張りたくない」「死にたくなることがある」という発言などはそうだろう。明らかに授業の会話練習とは言えないことばである。そして、このような発言に対して、他の誰かが「失敗もよい経験ではないか」「死にたいというのは変わりたいときじゃないか」と想定問答ではない対話が確認できたことは興味深い。

では、実際に参加者はどう感じていたのか。感想を見てみると、全員がいつもよりよく話せたと回答している。例えば、授業では「(教科書に)書いてあるものを覚えてロボットみたいに読むのはつまらない」と述べ、哲学カフェではより自発的に話せたと述べる者や、反対に「他の人の話や考え方が聞けるのが面白い」と述べる者もいた。

また、そのときに感じた率直な気持ちを述べた感想もあった。例えば、「哲学カフェは面白く話したい気持ちが出てきた。試験とかと関係ないこともよかった」という感想である。これは特定の学習環境や、ある種の「評価」「授業」から一度離れることも、ときには良い効果を生み出す可能性を示している。そのほかには、「セラピーみたいでスッキリした」というのもあった。この感想が示唆するのは、悩みや気持ちを学習言語に結びつけることが心的なケアにもなるということである。実際、哲学カフェの最中に、ある参加者が長期的に日本語を学んでいると成長を感じられず退屈になると述べ、全員が共感する場面があった。このように、学習の目的意識の揺らぎや不安のような学習当事者の感覚を、対話を通して分かち合うことで、学習意欲の回復や心的なケアにもつながるのであれば、日本語教育としても意義深いと言える。

もちろん、この活動は、あくまで一つの小さな活動である。やり方や回数などにもよるが、哲学カフェのみでは劇的に言語能力とされるものは向上しないだろう。そのため、授業と並行して行うのが望ましいと考えている。そして、哲学カフェの形式が誰にでも性格的に合うとは限らない。哲学対話が好きな人も、苦手な人もいる。その点は「授業」ではないので、参加者の気持ちを優先し、参加したくなくなったらすばいいと考えている。

とはいえ、教室とは別の「場」を提示することは大きな意義があると考えている。学習において「教室」のみを信じる学習者は意外に多い。そうすると、そこに適合できるかどうか学習そのものに直接影響を与えることになる。本論の事例のように、海外の大学となると、当然日本語環境ではなく、すぐに別の「場」を見つけることは容易ではない。インターネット上に「場」を見つけられるならばそれでもいい。だが、誰もがうまく対応できるわけではないので、そのような学習者にとっては一つの可能性になるとも言えよう。

以上のような本論での哲学カフェの活動は、まだ模索段階であり、工夫の余地もある。今後も哲学や精神医療分野などの対話的活動や日本語教育の活動を参考にしながら、進めていきたいと考えている。

3. 新たなテクノロジーと対話

3.1 「フレーム」の外へ：同一化による理解と差異による理解

一般的に、多くの学生がいる学校教育では、共通性や統一性を重んじる「同一化による理解」が求められる。この同一性は、いわば「基準」であり、白か黒かという正誤を明快

にする。同一性を保つことは情報伝達の面からしても効率的で、集团的規律やシステムを構築するためには必要なことだと言える。

だが反対に、対話の場合には、お互いの違いを見出していくような「差異による理解」が求められている（河野 2014b）。この理解のかたちは、「白か黒か」を明確化するよりも、グレーのまま、様々な色を含むグラデーションのままの理解を重視する。それは、ありきたりの言葉や同じ気持ちを交換し合うのではなく、その場その場で、お互いの違いを確認・承認していくような、交換不可能な理解のかたちである。

この二つの理解はどちらが優れているということではなく、ともに必要な理解のプロセスである。だが、近年のことばを取り巻く環境は同一化による理解を加速化させているという印象がある。それを象徴的に示しているのが AI である。第 3 次ブーム（2010 年ごろ）での AI では、ビックデータを活用した大規模な統計的計算を実行し、精度の高い出力を可能にした。そのような技術開発は、世界を計測可能なものにしようとする志向が強く、まさに同一化による理解が高度な技術によって実現していると言ってもよい。

だが、注目すべきは人々の認識のほうである。実業家のレイ・カーツワイルの 2045 年のシンギュラリティ（技術的特異点）仮説と、そのことに対するメディアや人々の反応は特に象徴的であった。ここでは「AI が人間を超えるか、超えないか」ということが焦点となっており、AI と人間を同一視し、交換可能なものとして取り上げている。日本語教育の現場においても「言語教師の仕事が将来なくなる」「AI 時代にはこういう教師が必要だ、こんな人材が求められる」ということを耳にすることがあるが、これらの議論のなかには、日本語教師の仕事の一つの「機能」と見做し、AI 技術と重ねているような意見も少なくない。2045 年説に対する反応や日本語教育での声を聞くと、機能主義的な思考が広く浸透していることが改めて実感できよう。

AI には 1969 年にマッカーシーとヘイズによって提唱された「フレーム問題」というものがある。それは、AI が設定されたフレームの範囲内でしか機能・作動しないため、現実には起こりうる問題全てに対処することができないという難問である。現在でも、専門家の意見を聞く限り、AI が自律的にフレームを設定するのは難しく、結局は人間のほうがフレームを設定しなければならない。ならば、安易な AI 礼賛は「決断」「責任」の主体を不可視化、曖昧化することや（西垣 2018）、フレームを設定する技術者への権力の集中化、並びに、人間の「生」にまで高度な統治・政治が及ぶことに対して、あまりにも楽観的な態度だと言わざるをえない。

本パネル発表では、対話を「自者と他者の間に、あるいは自分の中に存在する『壁』を乗り越えようとする試み」と定義した。この「壁」とは、単に「わかる」ことを示すだけでなく、様々なものを整理して「わかりやすく」しようとする「力」（分割、分類、分断、選別、閉鎖、排除的権力）でもある。まさに、それはここでのフレームと概念的に同義である。つまり、AI のみならず、人間社会にもフレームのようなものが存在しており、行動やことばに対して規律的に制約を与え、分類を明確化しているのである。

情報技術の発展は様々な交通を拡大化したが、一方で、このフレームも鮮明になった。その結果、例えば、民族間、国家間、宗教間、イデオロギー間などの対立は過剰なまでの煽りを受け、さらには日常における些細な違いにまでも「同」か「異」の対立が及んでいるように見受けられる。このことも、同一化・分類化中心主義の招いた結果であり、さらに言えば、「客観」を重視する近代科学的な思考（素朴実在論）とも通底している。

反対に、本論の哲学カフェをはじめとする「対話」が扱うものは、このような分類化や

同一化では表現し切れない差異である。それゆえに、ここでの哲学カフェはフレームから外れたグレーな活動である。事実、いわゆる「授業」とも異なり、また、授業には来ないが哲学カフェには来るような「学習者」もいる。だが、そもそも分類も予測もできないグレーなところは誰しもあるのではないか。

AI やロボットがいくら人間のように見えても、他者認知、身体性、心的なもの・クオリア（感覚質）などの根本的な構造は全く異なる。生命体と機械は連続していない。人間には、ただそばにいてことばを介さずとも存在を承認できるような、「語りえないもの」への感度・身体性が備わっている⁸。反対に、テクノロジーには、偶然性を限りなく排除し、制御性を高めるなどの特徴がある。それゆえに、優劣を競う対立軸を設ける必要はなく、AI は AI なりの、人間は人間なりの特性（＝ヒューマニティ、人間性）を活かした対話の在り方やことばの在り方を追求することが望ましい。哲学カフェとは、人間性が関与することばの活動、対話の活動の一つの実例だと言うことができよう。

3.2 未来の「ことば」の教育：教室におけることばの教育のあり方や教師の役割とは？

以上の考察が示すものは、機械（AI、システム）と人間（生命体）の根本的な違いに自覚的になることの重要性と、その困難さである。システムや AI はすべてを予測可能性で覆うことを好み、権力は常に統治可能なシステムの拡大を望む。それゆえ、いくら「人間性」「ことば」「対話」の豊かな可能性を主張しても、権力によるシステムはそれらを「わかりやすく」還元し、制御しようとする傾向にある。近年では、個人に寄り添いながらも、そこから大量の個人情報収集し、新たな生産へ結びつけるマス・カスタマイゼーション技術が進化している。このように知らない間に「個」を社会システムに組み込んでいく技術開発はさらに加速すると予想され、教育分野にも次々と導入されることは間違いない。

だが、機械と人間の違いに対してははっきりとした自覚を持つならば、教育での技術利用の展望も見えてくる。まず、教育でのテクノロジーの利用・導入は、トップダウン型の管理や規律性を高めるような近代学校システムの思考で用いるのではなく、個々の人間性を阻害せず、ウェルビーイングと言われるような幸福感を高めるような用法で導入すべきだと考える。また、ことばの教育においても、個々の人間性に配慮した、ある種、福祉的な視点からの技術利用が望ましい。そして、教育に関わる者が意識すべきことは、システムの「外部」に常に想像を巡らせ、学習者個人（当事者性、他者性）がシステムによって閉じてしまわないように注視していくことである。その上で、「多様な学習者や環境に対応した活動、コミュニティのかたち」（パネル要旨）を考えていく必要があるだろう。

これらは単に人間中心主義を唱えているのではない。AI やシステムが人間の「生」を「わかりやすく」還元処理するよりも、「生」を「ささえていく」ような関係性を構築していくほうが、相補的かつ共存的であり、なおかつ発展的に思えるからである。

<注>

1)「プラトンはソクラテスの精神を受け継ぎ、対話（ディアロゴス）を哲学の基本としていたのです。他方で、アカデメイアで問答法を学んだアリストテレスは、それは哲学の出発点をなす訓練に過ぎず、本当の哲学——彼が「第一哲学」と呼んだ形而上学——の準備だと考えました（『トボス論』）。彼らの問答法が受け継がれ、ドイツ観念論やマルクス主義で有名な弁証法（ディアレクティーク）になります。」（納富 2015:7）

2)例えば、市民に開かれた対話理論である「コミュニケーション的行為」（ユルゲン ハーバーマス）

や、政治的決定に十分な対話空間を導入しようとする「熟議民主主義」(ジェイムス フィッシュキンほか)、日本では「談義」(桑子敏雄)などがある。

3)ここで伊藤は非目的志向であるポリフォニーの可能性について述べているが、同様に、斎藤も精神分析の研究に家族療法とバフチンのポリフォニー論が加わり、オープンダイアログの思想が構成されていると述べ、対話療法におけるポリフォニーの重要性を指摘している。(伊藤ほか2015)

4)他者性についてはレヴィナス(1961/2005)、大澤(2019)などの議論を参照した。他にも、「顔」「否定性」などの論点もあるが、紙幅の都合上、ここでは「不確かさ・不確定性」のみに注目した。

5)唯一性の強い「自分」とは、本論の素朴な主体観だけでなく、オートポイエーシスの議論を想定してもよい。一方の主体の複数性については、現象学の間主観性、間身体性をはじめ、多様な実在論的議論、社会構成主義などの関係論的議論を想定している。本論では議論の進行上、この二つの分類のみを簡略化したかたちで提示している。

6)自己と他者との「あいだ」におけることばの重要性は「言葉として、まさしく話し手と聞き手の相互関係の所産なのである。...言葉とは、わたしと他者のあいだに渡された架け橋である。...言葉とは、話し手と話し相手の共通の領土なのである。」というバフチン(1929/1989:130)の指摘や、精神病理学の木村敏の「あいだ」論からも理解できよう。

7)心の哲学でも諸説あるが、例えば、生物学者で哲学者でもあるフランシスコ ヴァレラは、心、或いは、感覚質(クオリア)について、客観的(三人称的視点)ではなく、一人称で語られるものだという立場をとる。西垣(2018)も参照されたい。

8)鷺田(2015)では、様々な対話の考察(例えば「ふれるとさわる」「ホスピタリティ」「傷つきやすさ」など)を通して、対話と身体性・人間性とが不可分に結びついていることを示している。

<参考文献>

伊藤順一郎・斎藤環・黒木俊秀(2015)「鼎談“対話”がもたらす精神医療への光」、『週刊医学界新聞』第3148号,2015年11月2日発行,pp.1-3.

大澤真幸(2019)「フレーム問題再考」,『コミュニケーション』弘文堂.

梶谷真司(2018)『考えるとはどういうことか』幻冬舎.

柄谷行人(1988)「告白という制度」,『日本近代文学の起源』講談社(文芸文庫版).

河野哲也(2014a)『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新社.

(2014b)「対話による人間の回復：当事者研究と哲学対話」,『立教大学社会福祉研究所紀要』33号,立教大学社会福祉研究所,pp.3-12.

佐藤慎司・佐伯胖(編)(2017)『かかわることば』東京大学出版会.

中岡成文(2017)『ソクラティック・ダイアログ：対話の哲学に向けて』大阪大学出版会.

西垣通(2018)『AI原論：神の支配と人間の自由』講談社(電子書籍版).

納富信留(2015)『プラトンとの哲学：対話編をよむ』岩波書店.

バフチン ミハエル(1929/2013)『ドストエフスキーの創作の問題』桑野隆訳,平凡社.

(1929/1989)『マルクス主義と言語哲学』桑野隆訳,未来社.

細川英雄(2019)『対話をデザインする』筑摩書房.

三宅陽一郎(2017)「他者とは何か：人工知能から見た視点」,『at プラス 31 他者の理解』太田出版,pp.73-85.

レヴィナス エマニュエル(1961/2005)『全体性と無限』熊野純彦訳,岩波書店.

鷺田清一(2015)『「聴く」ことの力：臨床哲学の試論』筑摩書房.

Evans, J. (2012) *Connected Communities: Philosophical Communities. A report for the Arts and Humanities Research Council*. Queen Mary, University of London.

AI時代のコミュニケーションを意識した授業デザイン

—従来型クラスでの取り組み—

若井 誠二

カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学

要旨

AI時代で重要なのは各個人の知識量ではない。他者との（協働的）対話を通じて、解決すべき課題は何か、それをどう解決すべきかを判断する力である。一方、ハンガリーでは教師や学習者の心の中に「協働は無理」という壁が見える。そこで、ハンガリーの高校の日本語授業に自律的な協働学習が発生することを目指し「明確な課題提示」「クラス全員の課題達成に向けた思考・行動の要求」「学習者による自由な対話の保障」で構成される授業デザインを導入した。その結果、特別な指導がなくとも生徒達は協働的対話を発生させ、自分やクラスメートの課題を明らかにしてそれを解決しようとしていた。また、この生徒間の対話が教師の持つ「生徒に協働は無理」という壁を打ち破るきっかけともなっていた。科目別、年齢別、教師主体という特徴を持つ従来型クラスはAI時代に重要な能力育成の場としてふさわしいとは言えない。しかし、できることはあることを本論は明らかにした。

【キーワード】 従来型教室、自律、協働的対話

Keywords: conventional type of classroom, autonomy, collaborative dialogue

1 前提

一斉指導に代表される教師主体の授業デザインは、産業革命で必要になった安価な労働力を育てるために発明されたものである。その後、年齢別、科目別という要素も組み込まれ、近代学校教育の基礎となった（中原・長岡 2009）。

しかし、教師から学習者への知識伝達を基礎とするこの学校教育の在り方は時代の変化に対応できなくなってきた。AI時代で重要なのは、各個人の知識量ではなく、自分たちが置かれた文脈の中で、解決すべき課題は何か、そこに至るためにどのようなステップを踏むべきか、そして何が正解なのかを判断する力である。そのためには相手の話を聴き多くの立場や価値観を踏まえること、一見関係のなさそうな知識・情報も選択肢に入れ、知識・情報間の関連性を見出したり必要な情報を取り出したりすること、自分が考えたことを伝えたい相手分かるようまとめること等が望まれる。従って、多様な他者との対話、コミュニケーションが重要となる（藤本・柴原 2019）。しかし、従来型教育はこれに対応できないとは言えない。

フリースクール、インターネットを利用した広域・通信制教育機関、ホームスクール、Most Likely To Succeed¹で紹介されている High Tech High 高校など、各国で従来の教育制度の殻を破る動きがある。ハンガリーにおいても学習者がプロジェクトを立ち上げ他者からの協力を得ながらプロジェクトを遂行する中で学ぶことを目指す Budapest School² が設立

され、その数を増やしている。これらの学校は上記の AI 時代に必要な能力を育てようとしている。しかし、ハンガリーに関しては、その動きはまだ年齢別、科目別、知識伝達を基礎とする学校制度を揺るがすまでには至っていない。一方、授業デザインという点から見ると、アクティブラーニングなど教師から学習者への知識伝達の枠組みを破ろうとする取り組みが各国で行われている。ハンガリーにおいても政策レベルで Cooperative Learning が推奨されている（2003 年政令第 243 号）。これは、小グループによる協同を通じて、「人の話をよく聞く、相手の立場になって考える、能力に違いのある相手に対する寛容を持つ」などの共感性、「自分の仕事だけではなくグループメンバーの仕事に対しても責任を持つことの大切さや有効性を知る」などの社会性の向上を目指すものである。しかし、ハンガリーの学習者は他者に対する信頼性の低さ（Ságvári 2016）や教師依存の強さ（若井・岩澤 2004）により協働ができず（OECD 2017）、教師も「費用対効果が低い」「学習者のレディネスが不十分」などの理由で Cooperative Learning を回避するという現状がある（Dahn 2017）。

この現状を見る限り、ハンガリーにおいてはまずは従来型クラスという枠組みの中で、AI 時代に重要とされるコミュニケーションを意識し、「あいつとは一緒に学べない」「うちの学生・生徒には協働は無理」という学習者や教師が持つ壁を打ち破るきっかけとなる、cooperative learning とは別の）授業デザインを考える必要がある。

2 授業デザイン

学習者の長期観察を方法論の基礎におく臨床教科教育学には、授業における学習者同士の対話の質変容を目指す日本の研究が散見される。これらは、以下の 2 点を教室に保障すれば、特別なコミュニケーション指導をせずとも学習者同士の会話が協働的になることを示している（西川 2012）。

- ①明確な課題を提示し、自分だけではなくクラス全員がこれを達成するためにどうすべきか考えて動くことを目標とする。
- ②目標達成のため学習者がクラスメートと自由にやりとりすることを保障する。

そこでハンガリーにおける①、②の効果を検証するため、2018 年 3～5 月に第二外国語として日本語を教えているブダペスト S 高校の日本語クラス（9 年生、初級、女子 8 名）に①、②をベースとした授業デザインを導入した。同校は 12 年生終了時に実施される卒業試験合格を目指し、タイトなスケジュールで日本語教育が行われている。同校で教えるハンガリー人の教師 H（以下、H）は、年間スケジュール通りに授業がこなせるのかという点に強い不安を抱いており、また、生徒たちには協働学習はまだ無理との考えを持っていた。実際、H は、授業時間の大半を H が説明・質問し、生徒がそれに答えるというスタイルで進めていた。

H は学習項目を復習する授業で生徒たちが本当に理解しているのかがわからないという悩みを抱えていた。そこで、H に協働の大切さについて説明し、復習の授業（計 6 回）に、①、②を導入してもらった。ハンガリーの教師が cooperative learning 導入に踏み切れない理由の 1 つに、準備に負担がかかると感じている点がある。そこで①、②導入の際に H に、「授業終了〇〇分前までに、クラス全員が〇〇できるようになる」という目標を立て、通常の授業で使用している教材をそのまま使用することをお願いした。H は各授業で「授

業目標についての説明（5～10 分）」「活動（学習者たちによる課題の取り組み）（30 分）」「ミニテスト・発表（5～10 分）」と、45 分の授業時間のうち 30 分を活動時間にあてていた。そして活動の時間になると H は教室の隅に控え、学習者たちが質問してきた場合は、「そうね」「文法説明がありますよ」「周りの人に聞けばどう？」と返し、答えを述べたり説明をしたりしないようにしていた。

表 1 課題と教材

授業	課題	教材
1	授業終了 10 分前までに、クラス全員が『みんなの日本語』7 課練習 A と練習 B を用いたミニテストで 80% 取れるようになる。	『みんなの日本語 I 』。
2	授業終了 10 分前までに『みんなの日本語』練習 C7 を、誰と組んでもハンガリー語から日本語へ同時通訳できるようになる。	『みんなの日本語 I 』
3	授業終了 5 分前までに、クラス全員が『みんなの日本語標準問題集』13～14 ページを用いたミニテストで 80% 取れるようになる。	『みんなの日本語標準問題集』
4	授業終了 5 分前までに、クラス全員が「て形」をつくるルールを説明できるようにする。	『みんなの日本語 I 』
5	授業終了 5 分前までに『Dekiru I』82 ページの会話文を、誰と組んでも 2 人で上手に読めるようになる。	『Dekiru I』
6	授業終了 5 分前までにクラス全員が『みんなの日本語標準問題集』12～14 課を用いたミニテストで 80% とれるようになる。	『みんなの日本語標準問題集』

3 データ収集と分析

授業の様子はビデオと IC レコーダーで記録した。録音記録は文字化し録画記録と合わせてプロトコルを作成した。

AI 時代に必要とされるコミュニケーションとは、他者の声に耳を傾け、多くの立場や価値観があることを理解した上で、今置かれている文脈の中で、自分たちが解決すべき課題は何か、そこに至るためにどのようなステップを踏むべきか、そして何が正解なのかを判断するための対話であった。（従来型クラスにおける）教室活動においては、それは、クラスに提示された学習目標達成という文脈の中で、多様な他者と議論することにより、自ら、そして他者の課題（わからないこと、疑問に思うこと）を明らかにし、それらの課題を達成しようとするやりとり（以下、「深める」）、そして、「深める」に第三者を巻き込む、あるいは第三者が加わるやりとり（以下、「広める」）がその対話となり得る。また、本パネルでは、対話を「自者と他者の間に、あるいは自分の中に存在する「壁」を乗り越えようとする試み」と定義したが、「深める」「広める」は、ハンガリーの教師や学習者が持つ「あいつとは一緒に学べない」「うちの学生・学習者には協働は無理」という壁を打ち破る対話

とも言える。

そこで、録画記録からは学習者たちが多くのクラスメートと対話をしようとしているかという点で分析を行った。一方、プロトコルについては、『広める』を伴う『深める』の発生の有無を分析の指標とした。

まず、録画記録を見ると、いずれの授業においても学習者が複数のクラスメートとやりとりをしながら課題をこなし、やりとりの相手も固定されていないことがわかった。

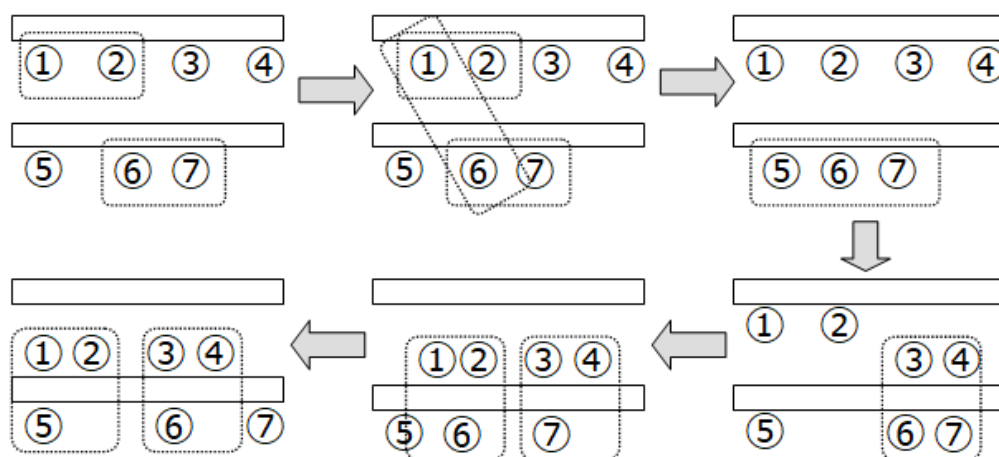


図1 学習者の動き（点線で囲まれたところはグループ化したところ）

一方、プロトコルを分析したところ、いずれの授業においても「広める」を伴う「深める」の発生が確認できた。例えばプロトコル1では、⑥が「いただきます。」の意味がわからず⑦に聞き、⑦が回答をするが⑥は納得がいかない。そこで更に説明を求めている（「深める」）。この⑥と⑦のやりとりに③が加わる（「広める」）が、⑥はまだ納得しない。このとき、別の課題をやっていた①と②も⑥の発言を聞き議論を始める（「広める」）。⑥や①は疑問点をHに確認をするが、Hは生徒側に議論を押し戻す。このやりとりの中、③が資料を読み返し、目上の人から何かをもらうときに使うことを見つけこれを伝える。それにより、⑥は疑問を解決したことを示し、一方、発言はしなかったものの一連のやりとりを聴いていた④も理解したことを示している。

特に、文法を理解することが目標の授業（授業1, 3, 4, 6）では、文法項目について何度も議論が発生し、プロトコル1に示すような「広める」を伴う「深める」の発生数が多くなった。

プロトコル1（⑥、⑦、③と、①、②、④がそれぞれグループを形成している）

- ⑥：なんで先生にいただきましたって言うの？
 ⑦：先生からもらった。
 ⑥：でも、ここに食事の時に使うって書いてある。
 ③：先生によい食欲をねがったんでしょ。
 ⑥：でも、ここには先生にもらったって・・・
 ③：じゃあ、違うか。
 ①：先生によい食欲を祈ったんじゃないの？

- ②：他の人の食欲を祈るなんてできないよ。
 ①：じゃあ、わからない。
 ⑥：「先生からもらった」って書いてあります。
 H：そうね。
 ⑥：これ、どうなってるの？
 ①：日本語で「アドバイスをもらった」って書いてあります。
 H：そうね。
 ③：目上の人からもらったときに使うんだ。
 ⑥：目上の人にもらったら使うんだ。
 ④：わかった！

一方、会話文を読むことが課題の場合（授業 5）は、確認するのは語彙程度であり、学習者達には訳も渡してあったため、「広める」を伴う「深める」の発生数は限られていた。しかし、会話文の読みの練習をしなければ課題達成とならないため、目標達成に向けた活動の管理（「もっとこうやろう」など）や、自分たちの読みについてのモニタリング（「ここがうまくいかない」「よくできている」など）が行われていた。読解文を利用した同時通訳が課題の授業（授業 2）では、読解文の理解が重要な要素となるため、「広める」を伴う「深める」も発生し、同時通訳の練習をしなければ課題が達成されないため、活動管理やモニタリングの声掛けも行われていた。このようにデータ分析の結果、学習者は授業目標に合わせ自律的に協働的対話を発生させていることがわかった。

表 2 学習者同士のコミュニケーション（発生数）

授業	「広める」を伴う 「深める」	評価基準（表 1 参照）	活動管理	モニタリング
1	5	文法テストの正答率	0	0
2	5	読解文の同時通訳のうまさ	7	6
3	10	文法テストの正答率	0	0
4	9	みんなが納得する文法説明	0	0
5	2	会話文音読のうまさ	20	5
6	12	文法テストの正答率	0	0

4 従来型クラスで目指す、ことばの教育のあり方や教師の役割とは？

AI の広がりが進むとともに、今後、年齢別、科目別に教師が主体となって知識を伝授する学校教育は大きな転換を迫られることになるであろう。しかし、それがいつになるかはわからない。それまでの間、教師ができることは、従来型クラスにおいて学習者たちが自律的に「広める」「深める」対話を発生させることをサポートすることだろう。そして、本論で（少なくともハンガリーの日本語教育の現場では）それは可能であることが示せた。

S 高校の生徒たちは①、②を基礎とした授業デザインの下で学ぶことにより、自律的協働的対話を発生させていた。そして、生徒同士のこれらの対話を目のあたりにした H は、

「学習者達に対する考えが変わった。」とコメントしていた。これらの点より、生徒たちによる自律的協働的対話の出現は、「あいつとは一緒に学べない」という生徒たちが持つ壁、そして「うちの学生・学習者に協働は無理」という教師が持つ壁を打ち破るためのきっかけとなったといえる。また、本パネルでは、教育活動において、個人の能力や自己の将来像（自己実現）を考えるにあたって「社会」の存在は重要であり、その社会を闇雲に受け入れるのではなく、見直す作業も不可欠であると認識している。この点、生徒同士の対話、そしてそれにより「生徒達に対する考えが変わった。」との発言を引き出した H 自身の内なる対話は、学習者同士の対話の質に対する強い関心を寄せ、それを発生させるために自分はどうあるべきか、学習者の対話の質を高めるためにふさわしい教室環境とは何かということをつきつめるきっかけになったとも言える。今後、H のように協働に対する心の中の壁を打ち破るきっかけを得た教師たちがこれに満足することなく、教師としての自身のあり方、学習者にとってふさわしい教室をつきつめるようになれば、「科目別」「年齢別」「教師主体」に代表される近代学校教育システムは内部から発展的崩壊が進み、Budapest School に代表されるプロジェクト型教育への移行の要望が高まるなど、学校教育の大転換が更に加速されるのではないかと思う。そして、その中でことばの教育も、本パネルの佐藤論文が主張しているように、だれかの問題を自分の問題だと考えられるような当事者性を培っていくことに、より重点が置かれていくのではないかと考える。

<注>

¹<https://www.facebook.com/MLTSfilm/> (2019 年 10 月 15 日)

²<https://budapestschool.org/en/> (2019 年 10 月 15 日)

<参考文献>

中原淳・長岡 健 (2009) 『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社。

西川 純 (2012) 『クラスがうまくいく！『学び合い』ステップアップ』学陽書房。

藤本浩司・柴原一友 (2019) 『AI にできること、できないこと ビジネス社会を生きていくための4つの力』日本評論社。

若井 誠二・岩澤 和宏 (2004) 「ハンガリー人日本語学習者のビリーフス」, 『日本語国際センター紀要』第 14 号, 国際交流基金日本語国際センター, pp.123-140.

243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

Dahn C. Thomas (2017) A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívása. Történelemtanítás VIII.

<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/thomas-c-dahn-akorszeru-tortenelemtanitas-feladatai-nehezsegei-es-kihivasai-08-01-04/>

OECD (2017) PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving, PISA, OECD Publishing, Paris

Ságvári Bence (2016) Magyarországon és Európában a válság előtt és után, European Social Survey Konferencia, Magyar Tudományos Akadémia, Társadalom-tudományi Kutatóközpont

https://tk.mta.hu/uploads/files/ESS_MTUe_Sagvari_FINAL_HUN.pdf

参加者にとってよいコミュニケーションとは？

—初級日本語教育における Facebook を利用した活動—

佐藤 慎司

アメリカ プリンストン大学

【キーワード】 コミュニケーションの場、立場性、Facebook、ビリーフ、振り返り

Keywords: site of communication, positioning, Facebook, belief, reflection

1 はじめに

コミュニケーションや対話がうまくいっている状態とはどのような状態なのか。コミュニケーションに関する参加者の気持ちや意見、解釈などは平等に配慮することが可能なのか。だれが今起こっているコミュニケーションがうまくいっているかどうか決定できるのか。また、コミュニケーション・対話の弊害となっているかもしれないお互いの壁の認識の違いをどう認識するのか、ともに壁を乗り越えていこうという意識をどう作っていくのか、本論文ではこのような問いを中心に据え、コミュニケーションや対話について考える初級日本語クラスの Facebook の活動を紹介する。また、この活動を紹介する中で、このパネルのテーマでもある、未来の「ことば」の教育、教室におけることばの教育のあり方や教師の役割を、特に AI やロボットが不得意だとされていることと照らし合わせて考えてみたい。

2 未来のことばの教育における教師の役割：AI の不得意分野

未来の教育における教師の役割についてはさまざまな議論がなされているが、AI やロボットが得意なこと（例えば、単純労働、データ処理、共通点を見つけることなど）は将来 AI やロボットにとって代わられるだろうという指摘が多い。例えば、ことばの教育では、文法に関する情報、フラッシュカードやドリル練習などのサイトやアプリはすでにネットに溢れているし、会話練習などもチャットやビデオ通話などを使って、また、作文などへのフィードバックがもらえるサイトやサービスも多く存在する。では、AI にとって変わられることが少ないと考えられる教師に必要な力はどんなものであろうか。藤本・柴原(2019)ではAIが苦手とする力を以下のようにまとめている。

1. 目標設定：何を将来の目標にするか定める力
2. 問題・課題設定：今解決すべき問題・課題を定める力
3. 無関係に見える事柄の関係づけ：一見関係なさそうな分野の知識を活用する力

以下の実践報告では、どのように教師がこれらの AI が苦手とする力をことばの活動に取り込むことができるかを、コミュニケーション・対話というものを軸にプロジェクト活動を分析することによって考えてみたい。

3 Facebook を用いた活動

本実践は、2017 と 2018 年秋に米国の日本語初級の学生と日本の大学で日本語教育演習コースを履修する学生の間で、また 2019 年春に米国、ブラジル、台湾の日本語学習者の間でコミュニケーションについて考えることを目的として Facebook を用いて行われた。米国側の活動はどれも教科書を利用した授業に上乘せする形のプロジェクト活動として行われたものである。以下にその詳細を報告する。

3.1 秋学期の Facebook の活動概要：米国日本語学習者と日本の提携校の日本語教育演習履修者の活動

秋学期の活動では、2017 と 2018 年秋に米国の日本語初級の学生（2017 年 47 名、2018 年 44 名）と日本の大学で日本語教育演習コースを履修する学生（2017 年 35 名、2018 年 31 名）の間で実施された。この活動では、学期後半に行われるビデオ作成プロジェクトの前段階としてグループメンバー（米国の大学の学生 2~3 名、日本の大学の学生 2 名）をよく知ることを目的とし、Facebook 上で交流が行われた。この交流では、双方の持つ資源を最大限に活かし、マルチモダルな要素（写真、ビデオなど）も活用し、その資源の一つとして日本語を使用することを推奨した。また、活動中はコミュニケーションの振り返りをする機会を適宜触れ設けた。米国大学側の実際の活動の手順は以下の通りである。

1. はじめの Facebook の自己紹介の投稿で気をつけることは何かを考え、クラスの Facebook に投稿を書く
2. クラスメートの自己紹介の投稿で気をつけることの投稿をいくつか読んで、振り返りを行なった後、グループの Facebook に自己紹介の投稿を書く
3. Facebook グループ内で共通点（専攻、学年、趣味など）を見つける
4. 他のグループのコミュニケーションの仕方を見て自分のコミュニケーションを振り返り、クラスの Facebook にその振り返りを投稿する
5. さらに共通点を探す
6. グループビデオチャット（30 分）の日時を決める
7. ビデオチャットで自己紹介をし、少し会話をする（共通点を探すなど）、その後、グループリーダーを決め、Facebook のカバーフォトを選ぶ。

Facebook 上のコミュニケーションの実際は、参加者の資源を生かし日本語だけでなく多言語でコミュニケーションを行うグループ、翻訳機を使ってでも日本語だけでコミュニケーションを行おうとするグループ、言語だけでなく写真やビデオなどマルチモダルな要素を積極的に用いているグループなど、グループによってコミュニケーションの仕方がかなり異なっていた。

また、上記の手順以外にもこの活動におけるコミュニケーションの問題点を授業中にいろいろ聞いてみた。そこで取り上げられた問題には、Facebook 上で相手のことをどう呼んだらよいのかわからない、相手の Facebook の投稿の漢字がわからない、ビデオチャットでもっと日本語で話したかったのに相手の英語の方が上手で日本語を話す機会があまりなかった、翻訳機を使っても漢字の読み方がわからず困ったなどである。これらの解決方法は、教師が回答を与えるのではなく、授業活動の中で解決策をいくつか出し合い（必要な日本語の表現は教師が教える場合もあった）、次のコミュニケーションの際に実際にその方法を試してみることを推奨した。

この活動のようにどういうコミュニケーションがよいコミュニケーションなのかについて学生に定期的に振り返りを行ってもらい、自分たちの解決すべき課題や戦略を学生といっしょに考える、またそのための中長期的目標を考えていくというような課題は、明確な正解というものはない。また、それらの解答を考える際に、一見無関係に見えるような授業中の意見交換や Facebook の他の学生のコメントから答えを導き出していくというようなやり方は、藤本・柴原（2019）が指摘したように、現段階では AI が最も苦手とするものであり、教員の裁量が最も要求されるものである。

次節では、コミュニケーションがうまくいっているとはどう状態なのかという問いを考えるにあたって示唆に富んでいたグループの活動例を分析する。ここでは、Facebook での学生のやりとり、ビデオチャットの録画ビデオ、コミュニケーションの振り返りの記述やインタビューなどのデータを基に、どんなコミュニケーションが起こっていたのか、そのコミュニケーションを参加者はどう感じていたのかを見てみたい。

3.1.1 秋学期の活動事例

ここで取り上げる事例はグループ「さる」の事例である。グループ「さる」は米国日本語学習者3名（アーモン、サマー、フイエイ（途中で履修をやめる）、すべて仮名）と日本の日本語教育演習履修者2名（みな、まり）の計5名のグループである。今回取り上げるのは、その中でもアーモンとみなのコミュニケーションである。アーモンは当時大学1年生で数学専攻、言語の勘が鋭く、好奇心も強かったため、どんどん自分で学習し習得していくタイプ、みなは外国語専攻の3年生で韓国に1年留学経験のある学生であった。

アーモンは、他のグループのコミュニケーションの仕方を見て自分のコミュニケーションを振り返り、クラスの Facebook にその振り返りを投稿するという活動で FACEBOOK に日本語と英語の両方で書かれていると自分は楽だから英語しか見ないと述べており、学期末のインタビューでも google translate のような翻訳サイトを使ってでも日本語だけでがんばってみたいと述べている。また、学期途中のある Facebook 投稿ではフイエイも翻訳機を使っていたようで、みなから「翻訳機をつかっているのでしょうか、少しわかりにくいです」とのコメントを受け取っている。その回答で、アーモンは、「私達の日本語は悪い、だから翻訳機を使っています」と翻訳機の使用を認めている。

その後、学期末までのコミュニケーションは続き、表面上はうまくいっているように見受けられた。しかし、学期末のプロジェクトに対する振り返りでみなは、「がんばって自分が考えた日本語ならいいんですが、翻訳機の変な日本語は読む気が起きませんでした」と述べており、実はコミュニケーションはうまくいっていなかったのではないかとことが伺えた。

このアーモンとみなのやりとりは、コミュニケーションがうまくいっているとはどう状態なのかということを考えるにあたって、いろいろな意味で示唆に富んでいる。この二人のコミュニケーションは本当にうまくいっていなかったのだろうか。みな最後の振り返りは途中でアーモンに伝えられることはなく、アーモンはみなの本心を知る由もなかった。みなはなぜアーモンに本心を伝えなかったのだろうか、というよりそもそも、われわれはコミュニケーションの際にいつも本心を相手に伝えているのだろうか。われわれの日常のコミュニケーションを振り返ってみても、相手が何を考えているか本心はわからないことがほとんどである。そのようなコミュニケーションの中で、コミュニケーションがうまくいくということは一体どういうことなのだろうか。目的が達成されればよいという考

えもあるだろうし、また、皆が快くコミュニケーションできることであるという考え方もできる。

ここで考えたいのは、コミュニケーションの場と参加者の立場性（positioning）である。この活動は、日本語、日本語教育演習の授業の一環として行われた。その活動の中で、彼らがノンネイティブ日本語学習者とネイティブ日本語教育演習受講生であったという立場を無視して考えるわけにはいかない。つまり、この活動のコミュニケーションにおいて、参加している学生たちは対等な立場だったのか、教える立場だったのか、教わる立場だったのか、友達だったのか、教員の卵として接するべきだったのか、その指示はとくに教員側からあったわけでもなく、学生たちはどう接したらよいのか困ったであろうことは想像に難くない。このような活動でなくても、日常生活で自分がどういう立場で相手と接したらよいのか明確でない場合も多い。

また、参加した学生たちの持つ外国語教育・学習に関するビリーフ（外国語学習者はどうあるべきか、外国語教師はどうあるべきかなど）もさまざまであることが考えられる。例えば、外国語教師は学生がわかるように言語をコントロールすべきだと考えている学生もいるだろうし、外国語学習者はできるだけ学習言語のみで話すべきだと考えている学生もいたであろう。この場合、どのビリーフが正しくて、どれが誤っているということではなく、考え方の違いであると考えられるが、ビリーフの相違が誤解を生み出している原因になっている可能性もある。

今回の活動ではお互いを知ることが目的となっていたため、そもそも「壁」を認識したり、乗り越えたりする必要性はなかった。参加者にとっては、それは教室で与えられた課題であり、自分の関心、自分の問題であったわけではない。また、日本語教育演習履修者の学生の振り返りは活動終了後に行われたため、その振り返りを今後のコミュニケーションに生かすことすらできなかった。このような問題点を鑑み、春学期には参加者が自分の関心、自分の問題を積極的に取り上げ、振り返りから学んだことを以後の活動にも積極的に生かせるような活動を試みた。

3.2 春学期の Facebook の活動：米国（初級）、台湾（上級）、ブラジル（中級）の日本語学習者の活動

2019 年春学期の活動では、米国（初級日本語学習者 38 名全員参加必須）ブラジル（中上級日本語学習者任意参加）台湾（中上級日本語学習者 47 名全員参加必須）の日本語学習者の間で Facebook を用いて実施された。活動開始後、米国の大学の学生、台湾の大学の学生、ブラジルの大学で Facebook グループを作り、本活動は以下の目的を掲げ行われた。

1. （ブラジルと台湾の人たちとの交流を通して）現代社会で日本語（外国語）を学ぶ意義を考える
2. 自分に興味があることに興味のない人に、面白さを（どうして相手も興味を持たなければいけないのかも）伝える
3. 自分の発言（言わないことも含めて）の与える影響、また、自分の発言に責任をもつ
4. ブラジルと台湾にどうして日本語話者や日本語学習者が多いのかを考える

今回の報告では、特にコミュニケーション・対話に関係のあると考えられる目的 2 に焦点を当てた活動の報告を行う。米国の学生は全部で 4 回の Facebook 投稿（家族について、自分の好きなもの・ことについて、ブラジル・台湾の学生に聞きたいこと、ブラジル・台


湾の学生からのアメリカとアメリカの大学生活に対する問いへの回答)を行なったが、目的2に関する活動はその2番目の活動で、手順は以下の通りである。

1. 自分は好きだが他の人はあまり興味がないと思われるトピックを選び、それについて興味がない人に興味を持ってもらえるような投稿を書く
2. 他の学生が書いた1の投稿(自分が興味がないことについて書いてあるもの)を読みコメントを書く
3. 1の投稿を6つ読み、説得力がある投稿はどれか、また、説得力がある投稿の傾向はどんなものかについて分析をする
4. 説得力がある投稿から習った戦略を生かし、次の投稿やスピーチの原稿を書く

この活動においては、説得力がある投稿というものについて振り返りを行い考える機会を与えている。確かに説得力がある投稿にもある程度の傾向は存在するであろうが、どのような部分に説得力を感じるかは人それぞれである。また、すべての人が同じように、振り返りや分析によって学習した説得の戦略や戦略を、自分が他人を説得する時に用いたいと考えるわけでもない。その場や相手、また、どのくらい相手を説得したいと思うかにもよるであろう。また、相手の反応によってこれからどうしていきたいかという中長期的目標の設定の仕方も変わってくる。このような教育活動の設計や指導も、現時点では、AIに期待することは難しく(藤本・柴原 2019)、教員の力が問われる活動になってくる。

3.2.1 春学期の活動事例

春学期の活動では、自分があまり興味がないトピックについて他の人が書いた投稿を読むという課題が与えられた。以下は其中で説得力がある投稿として選ばれたものの一つである。



Founding Member · March 26 at 9:01 AM

皆(みな)さんはフィギュアスケートをよく見ますか。私はフィギュアスケートを見るのが大好きです。フィギュアスケートはスケートと踊(おど)りの組(く)み合(あ)わせで、力(ちから)と美(うつく)しさの絶妙(ぜつみょう)な組み合わせです。真っ白いアイスの上で、カッコいい選手(せんしゅ)達がきれいなコスチュームをきていて、音楽に乗(の)せて、滑走(かつそう)しながら踊っているシーンはまるで夢のようなシーンです。

フィギュアスケートを見る時、いい音楽もたくさん聞くことができます。昔(むかし)のフィギュアスケート選手はたいていクラシック音楽の方をよく使(つか)って、フィギュアスケートを見たから、私はクラシック音楽が好きになりました。今、聴衆が好きな音楽の種類(しゅるい)が多いので、フィギュアスケートにいろいろな音楽があります。ポップスや、ジャズや、映画音楽やありますが、とてもおもしろいです。

私はフィギュアスケートを見るのからたくさん力をもらいました。私の一番好きな選手は日本の浅田真央です。浅田真央選手は、子供の時から、ずっとオリンピックチャンピオンになる夢をもっていました。でも、運が少し悪いので、夢がかないことできない。でも、浅田さんがいつも笑(わら)っていて、「スケートが好き、スケートが楽しいという気持ち。それだけは忘れたくない」と言(い)いました。浅田さんがソチオリンピックでした「フリーダンス」はとても素晴(すば)らしくて、私は初(はじ)めて見た時、たくさん泣(な)きました。ビデオリンクが下にあります。ぜひ見てください！

<https://www.youtube.com/watch?v=qKEUlvvW-nM>



その後の説得力がある投稿の傾向はどんなものか分析するという課題では、詳しい情報(ビデオや写真、統計など)があるだけでなく、自分の個人的なエピソード、感情・気持

ちを表現している投稿が説得力があるという指摘が多く、の学生によってなされていた。

これらの分析で学んだコミュニケーションストラテジーなどは、今後の投稿で積極的に活かすよう指示が出された。そして、次の Facebook の投稿（台湾やブラジルの学生からのアメリカやアメリカの大学生活に関する質問の回答）の振り返りでは、投稿を書く時に、意識して気持ちや主観的・個人的意見や写真などを加えるようにしたなどのコメントがあった。

春学期の活動では、前回の秋学期の活動に比べ、お互いが学習者であり立場性が対等であったこと、また、アメリカの学生たちはすでに日本語学習を始め半年以上が経っており学習者コミュニティができあがっていたこともあって、いろいろな意味で活動はスムーズに進んだ。また、前回のように、お互いをよく知ることというどちらかと言えば抽象的な目的に比べ、自分は好きだが他の人はあまり興味がないと思われるトピックを選びそれについて興味がない人に興味を持ってもらえるような投稿を書くという課題は、具体的な課題であったため、課題の目的もわかりやすかったのではないと思われる。

対話は主として「技法としての対話」と「現代的なコミュニケーションとしての対話」つまり、「考える行為や幸福感を高める」ものと分けられるが（川本論文）、春学期の課題や振り返りは、どちらかと言えば、「技法としての対話」、つまり、ある程度の共通回答が望めそうなものに焦点が当てられ、「考える行為や幸福感を高める」対話的要素は振り返りの際にあまり強調されていなかった。ただし、どのような対話活動でも「技法としての対話」と「考える行為や幸福感を高める」対話のどちらなのか白黒はつきり分けられるようなものではなく、どちらの要素も含んでいることが多い。そのため、教員が活動をどう位置付けるか、どう指導していくかによって同じ課題でも焦点が異なってくるであろう。

4 おわりに：未来の「ことば」の教育、教室におけることばの教育のあり方や教師の役割とは？

未来の「ことば」の教育、教室におけることばの教育のあり方や教師の役割を考えるために、ここではじめの問いに戻って振り返ってみたい。コミュニケーションや対話がうまくいっている状態とはどのような状態なのか。また、だれが今起こっているコミュニケーションがうまくいっているかどうか決定できるのか、これらの問いの答えはコミュニケーションしている目的にもよるだろう。情報を得る、何かを生み出す、自分を知ってもらう、相手に寄り添うなど、コミュニケーションにはさまざまな目的が考えられ、その目的はいつも明確なものが一つあるというわけでもない。また、参加者同士が目的を十分に共有してコミュニケーションを行なっているわけではない場合も多い。そして、そのコミュニケーションは、これまでの、そして、これからの人間関係、そしてコミュニケーションを行う場の中に常に埋め込まれている。つまり、あるコミュニケーションの行為は、これまでの相手との人間関係、そして、その場に影響され、また、そのコミュニケーションの行為はこれからの相手との人間関係だけでなく、これからの場作りにも影響する。

その際大切になってくるのは、本実践でも見たように、コミュニケーションの場と参加者の立場性(positioning)、また、参加者の持つビリーフを参加者同士でどう認識していくかということである。今回のような活動で、自分と他の参加者がコミュニケーションの場（友人同士の気軽なコミュニケーションの場である、外国語のクラスの一環として行われた活動の場であるなど）や立場性（同年代の友達である、教師の卵と学習者の関係であるなど）

を必ずしも同じように捉えているわけではないだろうし、みなが同じようなビリーフを持っているわけでもない（外国語学習では翻訳機を使うべきではない、外国語学習では学習言語をできるだけ使うべきだなど）。それを常に意識しながらお互いにコミュニケーションすることが大切なのではないかと考える。

今回の事例では、その人間関係がいきなり教師によって作られたものであったため、学習者たちがどうかかわったらいいのか十分に踏み込めなかったことは事実であろう。しかし、プロジェクトのチームメンバーは自分たちで選べないことも多く、そのメンバーとは心を割って話せない場合も多いだろう。また、コミュニケーションがうまくいっているかどうかは、そのプロジェクトの参加者だけでなく、プロジェクトを評価する上司、外部評価者などによって決められることも多い。もし、自分たちが行なっているコミュニケーションを外部者が評価する場合には、参加者同士だけでなく、上司や外部評価者との評価基準に対する交渉も必要になってくる。

そのような人間関係の中で、コミュニケーションに関する参加者の気持ちや意見、解釈などの平等性に配慮することが可能な場合、おそらく力のあるもの（例えば、外部評価者、上司、年長者、経験のある者など）が配慮すべきなのであろう。今回の事例であれば、日本語の授業の一環としてなされた活動であるため、力があつたであろうと考えられるネイティブスピーカー、日本語教員の卵である日本の日本語教育演習履修生が意見、解釈などの平等性に配慮する必要があつたのかもしれないということもできる。しかし、自分が相手に対して力があるのか、ないのか、あるいは、マジョリティなのか、マイノリティなのかということは、常に明確に線引きできる状態であるわけではない。それは文脈や状況によっても変化するし、その上、力のある者となない者、マジョリティとマイノリティの境界も曖昧である。自分に力がないと感じていても、他の人からすると力を持った人間であることも十分ありうるし、自分がマジョリティであるとかマイノリティであるとかそういう意識のない人もいるかもしれない。そのような状況の中で、可能なのは、自分が相手にとって力を持つ者、あるいは、マジョリティなのかかもしれないと常に意識し、コミュニケーションの際、参加者の気持ちや意見、解釈などを意見、解釈などの平等性に配慮しようとする姿勢であろう。

では、力のない者は、力のある者、マジョリティからの配慮を待つべきだけなのかというと、決してそうではないと言える。上司に動いてもらえるように部下がいろいろな戦略を立て仕事に望むのと同じように、いかに力のあるものに動いてもらえるかという視点は、長期的、短期的戦略を立てる上でも必要であろう。例えば、今回の翻訳機を使った際に漢字の読み方がわからないという問題は、長期的には漢字をどのように学習していくかという視点が必要だが、短期的にはいかにすぐ漢字の読み方を調べられるようなアプリを探すかとか、あるいは、ときによっては相手に平仮名で書いてもらうように上手に頼むといったような戦略も必要になってくるかもしれない。

また、コミュニケーション・対話の弊害となっているかもしれない「壁」を乗り越えていこうという問題解決への意識は、まず「壁」をお互いにどう認識するのかというところから始まる。そもそも「壁」は本当に存在するのだろうか、「壁」を感じていない無関心な人にその「壁」の存在を認識してもらうにはどうしたらよいのであろうか。また、「壁」を認識してはいるが、自分の「壁」（問題）でないから乗り越えるのは面倒だと感じている人たちにはどう接して行ったらよいのであろうか。これはさまざまな問題にいかに当事者としてかかわることができるかという問題と密接に関係がある。現実的にはすべての問題に

当事者としてかかわることは難しいであろうし、優先順位をつけて関わっていかなければならない場合も多い。しかし、当事者としてかかわれなくても共感してもらえるだけで、救われる場合が多いことも事実である。したがって、ある問題が自分にとって大切な問題ならば、他者にも関心を持ってもらえるよう訴え続けていく、現時点での解決方法は、それしかないように思われる。そして、お互いの壁を認識しあい「壁」を乗り越える、つまり、対話する理由は、自己実現（＝善く生きる）のためであると私は考えている。自分の自己実現のためには、当然相手の自己実現もときには支援しなければならず、お互いの助け合い、歩み合い、それが社会に生きるということなのかもしれない。

このような問題はことばの教育に限らず、教育全般で考えていくべき問題であると考えるが、ことばの教育がことばを用いたコミュニケーション、相手との関係性をも射程にしている限り、当事者性に関する問題は避けて通れないものである。ことばの教育における今後の課題は、だれかの問題を自分の問題だと考えられるような当事者性を、活動の中でいかに培っていきけるかということではないだろうか。

<謝辞>

本稿で紹介した Facebook プロジェクトは以下の方との共同プロジェクトである。この場を借りてお礼申し上げたい。（敬称略，五十音順）

嶋津百代，中村香苗，モラレス松原玲子，山内幸恵子

<参考文献>

藤本浩司・柴原一友 (2019) 『AI にできることできないこと』 日本評論社.

教師養成と「対話」

守時 なぎさ
リュブリャーナ大学

要旨

本論では、教師養成における「対話」の可能性について考察する。日本語教育の教師養成では、1985年の「日本語教員の養成などについて」、2000年の「日本語教員養成において必要とされる新たな教育内容」、そして2019年の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」という一連の報告を経て、教師養成で教えられる内容が日本語教育に関わる人材が活躍する分野や経験に応じて整備されつつある。その一方で、日本語学習者は日本語教師に、教師養成ではなかなか育成できない「人間性」や「カウンセリング・マインド」などの資質を求めているという報告もある。ヨーロッパ、特に中東欧における現実には、教師養成のプログラムがまだ十分に整備・充実しているとは言えない状況であるが、教師養成で上のような資質を取り扱うための「対話」という活動の取り込みについて考察していきたい。

【キーワード】 対話、教師養成、研修の継続性、流動的役割、脱領域

Keywords: dialogue, teacher training, continuous training, variable role, transcending the discipline

1 はじめに

近年の言語教育は、インターネットの普及によって学習者がさまざまなリソースへのアクセスが可能になり、学習者が自律的に学習するための選択肢が増大した。また、AIの発達によって自動通訳や翻訳ロボットが少しずつ身近な場面でも活躍している。このような言語教育を取り巻く近年の状況下で、言語学習はその意義や目的が問われるだけでなく、言語教育に関わる教師の資質や役割も今まで以上に問われている。

なかでも教師養成は、このような現状と予測される将来を見据えながらどのような人材を育てるべきかという課題を抱えている。これまでに先行する研究でも、日本語教師が基本的に備えるべき専門性は何かという課題に関していろいろな議論が行われてきた。横溝（2002）は教育学的な議論を下に、日本語教師には「専門性」「人間性」「自己教育力」が必要だと述べた。高木・佐藤（2006）は、日本国内と海外の日本語教師に対する調査結果を比較し、「人間性」は日本国内・海外のどちらの日本語教師にも求められる資質である一方で、「学習者中心の授業運営能力」や教授法、評価法などの知識や技能は国内で、授業運営のための実際的な能力としての「コースデザインができる力」は海外で必要とされていると述べた。一方、縫部（2010）は、日本語の教師や学習者が求める「優れた」日本語教師像は、言語知識、言語技能、運用能力などの「目標達成機能」だけでなく、教室経営、人間関係やカウンセリング・マインドといった「集団維持機能」も備えていることが望ま

れるとした。いずれの主張も、理論の背景や考察の対象が異なっており、活躍する地域や分野によって異なった資質が求められるという文化審議会（2019）の報告の裏付けともなっている。

日本語教師に必要とされる素質のうち、言語知識、運用能力などの専門性が高いものについては、教師養成のプログラムで指導教員が「教える」ことができるものがある。その一方で、人間性、自己教育力、カウンセリング・マインドなどといった資質は、知識のように伝授することが難しい。このような資質は、当該の状況下で何が問題かを見極め、その状況や構成員の関係を考慮しながら解決法を見つけるという「考える力」に関わる資質である。同パネルの佐藤論文によると、このような問題を見つけ、状況の中で解決する力というのは、AIが苦手とする力であることも指摘されている（藤本・柴原 2019）。確かに、このような資質は教師養成で指導教員が教えることは難しいかもしれないが、しかし指導教員が研修生と共に培っていくことはできるであろう。

このように考え、筆者は研修生が指導教員との対話を通して問題に取り組む能力を養うことを目指す教師研修を行った。この教師研修は、具体的には教壇実習という枠組みの中で実施し、「指導する教員と指導される研修生とが話し合う」という方法を採用することによって、教室内の問題を発見したり、状況や学習者同士の関係を考慮しながら解決策を考えたりするという形態をとる。研修生は話し合いを通じて考えた解決法を教壇で試し、指導教員はフィードバックを行う。指導教員の役割は、研修生に解決策を与えるのではなく、研修生と話し合いながら気がつかなかったことに気がさせたり一見無関係な状況を結びつけたりするファシリテーターとなることである。この活動を通して、研修生には、授業やコースの設計をはじめ、人間性として分類される学習者を褒めたり励ましたりユーモアをもつなどという資質や、カウンセリング・マインドに分類される他者への配慮や学習者同士の良好な関係維持の方法を研修生に培ってもらうことを目指した。

なお、「教員」という言葉は、しばしば教育機関において教育に携わる職員という意味を含むことがある。したがって本稿では日本語を教える立場にある人という意味を一般的に表す「教師」という術語を用いる。ただし引用原典で「教員」という言葉が用いられている場合にはそれに従う。また教師研修で指導する側の人は指導教員、指導される側は研修生と呼ぶことにする。

2 教師養成のあり方とヨーロッパの現状

教師養成は、これから日本語教師になろうとする人および既に日本語教師である人に、新しい知識や経験を身につける機会を与え、授業に活かしてもらうための教育である。教師養成は、「教育、教壇実習、教員研修を含めている」（縫部 2010）とされるが、後述するヨーロッパの事情にあわせて本論では「教師研修」を「教壇実習と教員研修」の両方を含むことにする。

文化庁では、日本語教育を取り巻く環境のさまざまな変化に沿うよう日本語・日本語教育に関する政策を整備してきた。なかでも日本語教師に関しては、2019年に発表された『日本語教育人材の養成・研修のあり方について』の報告書で、日本語教育に携わる人材を活動分野によって分類し、その分類ごとに望まれる資質・能力や教育内容を詳しく記述した。その教育内容は、文化庁（2000）の『日本語教育のための教員養成について』で示された教育内容よりも具体的かつ詳細であり、在日外国人や日本語指導が必要な児童生徒の増加

などといった社会の変化にも対応している。文化審議会の報告書（2019）で「海外に赴く日本語教師」に求められる資質・能力をみると、「多様なリソース・ツールを活用するための知識や技能」「多様な文化背景や教育観を持つ教師間での連携・協力を図ろうとする態度」などが必要だと言及されている点が、他の活動分野の日本語教師に求められる資質・能力と異なっている（文化審議会 2019:30）。ただし、この報告書で示されている「海外に赴く日本語教師」の資質・能力は、日本において教師養成を受講する日本語教師志望者、特に日本語母語話者を対象として設定されているという印象を受ける。

それでは、ヨーロッパでは、一体どのくらい教師養成が行われているだろうか。国際交流基金が 2017 年に発表した調査結果を基に教師養成プログラム（授業を含む）を

ると、ヨーロッパで教師養成のプログラムを有する国（

を有すると報告されている国は 12 か国で

ある。これに教師養成に関する授業を行う

2 か国を含めてもヨーロッパで教師養成に

関する教育を行っているのは 14 か国にす

ぎない（図 1、教師養成に関する授業のみ

を行っている 2 か国はやや薄い色で着色）。

ヨーロッパ日本語教師会で定めた「欧州内

の範囲」のうち、独立国は 54 か国であるか

ら、ヨーロッパで教師養成を行っているの

は全体の 25%にすぎない。もちろん、近年

では日本語母語話者・非母語話者を問わず

国境を越えて職に就く例は少なくないから、

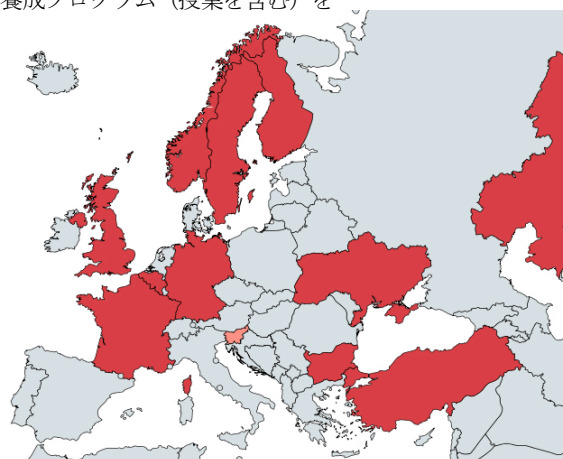
教師養成プログラムを有さない国にも教師養成プログラムを修了した日本語教師がいる可

能性は高い。しかしこの報告を見る限り、ヨーロッパでは一定数の日本語教師が、日本語

教育に関する教育を受けないまま日本語教師として任に付いているという現状をうかがう

ことができる。

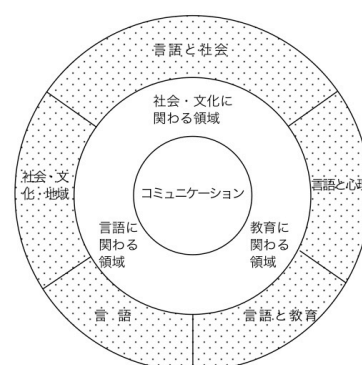
新しい知識や経験を身につける機会とは、これから日本語教師になろうとする人だけでなく、既に職に就いた日本語教師にも不可欠である。各国の日本語教育に関する団体や国際交流基金は、現職の日本語教師を対象とする教師研修会を定期的で開催している。最近では参加者が集まる会場型の研修会だけでなく、インターネットを利用して行う研修会も見られ、講師・参加者の地理的移動やそれに消費する時間・費用を考慮すると、より手軽に研修会に参加できる機会が増えてきた。その一方で、そのような教師研修を企画・運営することができるのは、会員数が多く、資金のある機関が多いことも確かである。人材や資金が限られている小国・地域では、小規模な勉強会や自己研鑽会を定期的に行っているようである。再度、文化審議会の報告書（2019）に言及すれば、海外で日本語教師に携わっている人々は、母語、専門領域、所属する教育機関や所属の形態、また日本語教師という職に就くことになった背景が多様であることが予測される。このことから、教師養成で必要とされる内容もこのような実情に配慮し、さらに検討したり、海外の各地域や教育機関で当地の状況に読み替えていったりする必要があるだろう。



3 教師養成における「対話」

この節では、教師養成における「対話」について考察する。同パネルでは、「対話」を「自己と他者の間に、あるいは自分の中に存在する『壁』を乗り越えようとする試み」と定義した。さらに川本論文では、近代の「対話」に 2 つの側面があることを指摘している。1 つの側面は、参加者が論理や真理を追求する技法として行うものであり、もう 1 つの側面は、体験・体感的なコミュニケーションとして行い考える行為や幸福感を高めるものである。今回注目したのは、後者の側面であるが、それに至る経緯を以下に示す。

文化庁では 2000 年に日本語教師養成のための教育内容を示した。その教育内容は、コミュニケーションを中核とした 3 つの領域と 5 つの区分によって表される (図 2)。この新しい教育内容は、コミュニケーションとは何か明確に示されていない、また「学習すべき内容が明確に示されていない」(文化審議会 2019) という批判がある。しかしこの教育内容は、言語とその教授法という従来の日本語教育の枠を解放し、「コミュニケーションを中核として、これらの多様な領域とそこから生まれる多様な区分が有機的な関係を樹立することを目指す」(縫部 2002:28) という期待を担っていた。それと同時に、日本語教育を「『日本』を輻輳点・輻輳軸として、より広い視野とパースペクティブの下で捉え返すという姿勢」(砂川 2003:61) を打ち出し、新たな学知的パラダイムの地平を切り開く可能性を孕む内容であるという評価も受けていた。しかし、そのような期待にもかかわらず、2019 年に提出された日本語教師養成の在り方には、多様な領域や区分の有機的な関係や、日本語教育の捉え直しなどに関する言及はなく、主として日本語教師の資質と能力、およびそのために教師養成で身につけるべき具体的内容の列挙、すなわち従来の日本語教育を現状にあわせて拡張し、かつ詳細に記載するという方向で内容の修正が行われた。



このような流れの中でも注目しておきたいのは、1990 年代に「日本事情」を巡る議論のなかで既に「対話」に関する言及が行われていたことである。「日本事情」は、1962 年に文部省によって発令された『外国人留学生の一般教育など履修の特例について』のなかで、大学で教育を受ける外国人留学生のための科目として日本語と並列して示された (橋本 1994)。具体的には「一般日本事情、日本の歴史および文化、日本の政治、経済、日本の自然、日本の科学技術といったもの」が挙げられている。その後、「日本事情 (教育)」は「日本語 (教育)」とどのような区別や相互関係があるか、十分に吟味されてきたとは言えないが、ここでは砂川 (1998) の主張に注目する。砂川 (1998) は、日本事情とその教育が孕む内包的特質の 1 つを「対話的協働性」と表し、この特質は「対話的交渉＝交渉的対話」「脱領域的共演的対話」「専門的逸脱＝領域的侵犯」の 3 つの側面が一体となって起動されると論じる。第 1 の側面「対話的交渉＝交渉的対話」では、教員と学習者の相互理解と連携、教員相互の対話的協働の可能性が示され、複数の方向で意思の伝達が行われることによって共同体成員の共通理解と行為遂行が可能であることが示唆されている。「脱領域的共

演的対話」や「専門的逸脱＝領域的侵犯」では、個別的な諸学問領域を超えるためにも、また個々の担当教員の視野拡大のためにも既存の領域をまたぐような対話の在り方に言及しており、日本語教育は、このような「対話的協働性」を即自的に孕んでいると指摘する（砂川 1998:53）。

このような砂川（1998）の指摘から、再度文化審議会の報告（2019）、特に「海外に赴く日本語教師に求められる資質・能力」を見ると、次のような「態度」が「対話」の隣接項目として浮かび上がってくる（文化審議会 2019:30）。

【1 言語教育者としての態度】

- (1) 多様な文化背景や教育観を持つ教師間で連携・協力を図ろうとする。

【3 文化多様性・社会性に対する態度】

- (8) 日本語母語話者あるいは日本人日本語教師である場合、そのことが学習者非母語話者日本語教師及び現地関係者にとって権威性を感じさせることを常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする。

まず(1)からは、教師間の協働活動のために話し合いをし、理解し合ったり交渉をしたりすることが必要であることがうかがえる。異なった背景を持つ教師が協働活動をするためには、専門領域も、個人が背負う文化の差異や教育観・価値観も超えた共通理解を得ることが必要だ。この越境性は、ひいては(8)に言及されているように自分自身のものの見方を問い直すことにつながる。自分がもつ専門性、価値観、文化などを知り、自分の見方が他者の見方との間に作る境界を見極めるためには、解決することを目的としない「対話」、特に見直したり問い直したりできるような「考える行為」を養う対話活動が必要になってくる。

4 教師研修実践と「対話」

それでは、教師養成でどのように「対話」という活動を取り入れることができるか、実例を挙げながら考えてみる。

実践した研修は、2018年10月から2019年5月にかけて日本語母語話者・非母語話者の研修生12人を対象として行った教壇実習を課題とする研修である。研修は、3つの形態で行った。まず、講義を1回だけ行いその後教壇実習を行う研修（参加研修生4名）、2つ目は約15週にわたって指導教員と研修生が講義や打ち合わせ、教案作成などを行い、その後教壇実習（事前事後ミーティングを含む）を行う研修（参加研修生4名）、3つ目は1年間30週にわたって教壇実習を行い、教壇実習毎に教案作成、事前事後ミーティングを行う研修（参加研修生4名）である。研修生は、日本語教師を目指す「養成」の段階が8名、「初任」の段階が4名であるが、「初任」の日本語教師が必ずしも日本語教師養成課程を修了しているわけではなく、また教師養成の教育を受けている人が、既に授業を任されている場合もあった。少なくとも海外の日本語教育の現場では、文化審議会の報告（2019）に記されているようには区分できない状況が珍しくない。

教師研修で観察された事柄のうち、ここでは「対話」に関する発見を記述する。そもそも教師研修というのは、指導教員が研修生を教えるという教育の場と、研修生が学習者を

教えるという教育の場の2つがメタ構造化している。ただしこの2つの教育の場は不可侵である。指導教員は、1つ目の教育の場では教育する立場にあるが、2つ目の教育の場では単なる観察者以上の立場ではない。そのため、教師研修で伝えた知識・見方や議論した内容が、教壇実習でどのような形で実現するか、あるいはまったく実現されないかは、2つ目の教育の場において教師という立場にある研修生の判断による。このことを念頭に置きつつ実例の分析に入りたい。

4.1 教師研修の継続性

まず研修を通してわかったことは、指導教員も研修生も考える力を養うためには、お互いの話し合いを複数回、また長期的に行うことが大切であるということである。複数回の、あるいは長期的に話し合いの機会を設けることによって、指導教員と研修生は十分に意図や活動内容を理解し合うことができ、その共通理解が教壇実習を行うにあたっての理由付けになるからである。両者はいつも理解し合うことができるとは限らないが、対話を重ねることによって、納得できなかったことが後に理解できたり、異なった視点から考察して意見を持ったりすることができるようになる場合がある。話し合いの機会が少ない場合、指導教員の研修の意図が十分に研修生と共有されず、また指導教員も研修生も各々の視点を掘り下げることが十分にできない場合がある。すると、その後の教壇実習も指導教員が意図していない活動になったり、活動に対する評価の視点がずれていたりするという結果に至ってしまう。

例えば、教室内の活動を下に実社会で日本語を用いることを意図した活動の1つとして、ある研修生グループが使用教科書に掲載されていたタスクを応用して「クリスマスカードを書いて日本に送る」という活動を考えた。この時、「クリスマスカードを書いて日本に送る」という活動の意味や目的、またその活動を取り上げる理由付けなどに関する背景を掘り下げる機会は十分にもたれなかった。教壇実習後に提出された研修生のレポートによると、「活動はスムーズに行われた」「カードを日本に送ったが、返事はまだ返っていない。郵便事情によるものか」という表面的な評価に留まった。

この研修の反省点の一つに、予め研修生と日本語を教室外でも使う活動が持つ意義を充分共有できなかったことが挙げられる。この研修では、指導教員による講義や活動に関する説明、研修生との話し合いは1度行われただけで、活動の意義や詳細については話し合わなかった。例えば、「クリスマスカードを書く」とことについて教科書での扱われ方、日本の実際との異同、クリスマスカードを含む挨拶状を書くという慣習とその文化的・社会的背景、カードに代わる近年の代替メディアの利用状況などを研修生と話し合いができていれば、たとえ研修生が全てを教室活動で取り扱うことができなかったとしても、教室活動の深みは増し、学習者もより多くのことを学ぶことができただろう。この活動は、学習者にとって既知の「クリスマスカードを書く」という慣習を日本語に置き換えて活動したという活動に留まってしまったため、学習者は「教科書にある活動を行ってみた」という日本語での表出行為以上の活動にはならなかった。

その一方で、指導教員と研修生が十分な議論を行うことによって、活動の意味づけがより明確になっていく例が見られた。15週間にわたって打ち合わせをした後に教壇実習の一部で「初級の学習者に日本の文化の紹介を行う」という活動をした研修生ペアが2組あった。どちらのペアも、紹介のトピックと方法を考えていくにあたって、担当教員とコース目標との関連性やトピックのコース内での位置づけ、媒介言語の使用とその長所短所につ

いて議論を重ねた。その結果、1つのペアは英語で文化紹介を行い、もう1つのペアは日本語と現地語を併用して文化紹介を行うという選択をした。どちらも熟慮の末それぞれの形態を選んでおり、コース目標や位置づけについても納得した上であった。指導教員と研修生が十分な話し合いを通して、ある活動を行うには複数の方法があることを理解し、それぞれの長所と短所を踏まえた上で研修生は一つの方法を選ぶことができた。教師研修でこのような考える方法を身につけることによって、研修生は将来、自律的に授業を設計し、教える方法を選ぶ力を身につけていくことができるものと期待される。

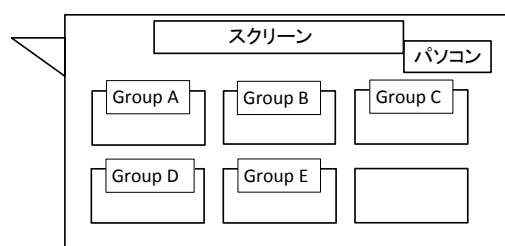
図3 研修生がたどり着いた学習者の配置の改善案

4.2 役割の流動化

次に、日本語教育に存する役割の流動化と「対話」との関連性を考えてみたい。教師の役割について砂川（1999）は、「対他的な関係の中で一人の学習者とも相互理解の一当事者とも成りつつ、かつ教育を担う役割存在でもあり続けること」（砂川 1999:62）と言及した。この20年後、2019年の文化審議会の報告では、日本語教育は「相互に学び、教え合う実地的なコミュニケーション活動」（文化審議会 2019:22）であると記された。この二つの記述を比較する限り、どちらの記述も教師の役割と学習者の役割が逆転しうることが含意されているが、文化審議会の方では教師と学習者の学び合い・教え合いという双方向的な役割関係が示されているのに対し、砂川の指摘では、教師は教えると同時に学ぶという複層的な役割を担うと述べられている点が興味深い。この役割は、教師養成ではどのように現れているだろうか。

一例を挙げる。15週間の準備期間を経て担当した教壇実習で、研修生ペアは学習者の「話す活動」が予測していたほど活発に行われないうことに気がついた。そこで、研修生は指導教員との議論を通していくつかの工夫を行った。その一つが学習者の席の配置であった。教壇実習としての日本語コース開始時、10人強の学習者は全員が黒板を向くという配置で座っていたが、その後研修生は、学習者同士が話しやすいようコの字型に机を配列した。

しかしそれでも十分に会話活動が行われていないと判断し、改善案として机を集めた「島」を作った（図3）。この机の配置によって、学習者間の「話す・書く」の活動が格段に活発になっただけでなく、学習者が「島」を移動して活動することによってクラス内の学習者相互の個人的な理解も活性化するという副次的な効果が観察された。また研修生は、仕事の関係で遅刻してきたり理解に時間がかかったりする学習者や、他の学習者より学習が進んだ学習者に対しても座る場所や活動の相手に配慮をするようになり、自らの実践を通したインクルーシブ教育への萌芽的实践が見られた。



この机の配置の例は、結果的には苦野（2014）でいわれている「流動性の仕掛け」であり、またインクルーシブ教育についても研修生は既に知識としては持っていた。もし指導教員がよいと思われる机の配置や個々の学習者への配慮を研修生に助言していれば、教師研修において権威のある指導教員の言葉はすぐに実行に移され、授業内の効果は即時的に上がったかもしれない。しかし、研修生は指導教員との話し合いを通して、机の配置への配慮が会話を促進するかもしれないことに気付き、別の方法を試すことによって授業にお

ける限界を自ら克服していった。対話を通して授業中の問題を見つけ、解決方法を探り、それを試し、フィードバックをするという考える力を培うことができたのである。

指導教員は、「学習者の教室内活動を活発にする」という目標を共有しながら研修生と話し合いを重ねたが、どのような仕掛けや配慮がよいかを知っているのは、実際に学習者を教えている研修生、すなわちメタ構造における教師であった。授業前後のミーティングで指導教員は教育学的観点から一般的な意見や私見を述べるものの、研修生はクラスの学習者の個性や理解度からその有効性を判断したり反論したりするという議論が行われた。この時、指導教員は教える立場にありながら、研修生の発言によって理論と実情との差異に気付かされ、しかし一般的な教育的見地から更なる意見を述べるという話し合いが行われた。このときの指導教員と研修生の立場は、確かに双方向的というよりは、複層的なものであった。指導教員と研修生は、指導するものと指導されるものでありながらも、同時に指導され指導する役割も担っており、このような流動的な役割変換を行いながら互いの領域や視野の拡張が行われていったと思われる。

5. おわりに：未来の「ことば」の教育、教室におけることばの教育のあり方や教師の役割とは？

本論を締めくくるにあたって、本パネルのテーマであることばの教育のあり方と教師の役割について、教師研修における「対話」という観点から所見を述べたい。

ヨーロッパ、特に中東欧における教師養成は、これから日本語教師を目指す人にも、現職の日本語教師にも、また図らずも日本語を教えることになった人にも、将来的に研修の内容や形態をさらに整備・充実・拡張していく必要がある。教師養成で必要とされる内容は、一般的には日本語教師のために必要とされる言語知識、言語運用能力などに加えて、各地域の教育事情や社会との連携の方法などがあげられる。それに対して本論では、こうした教師養成では教えられないような技能や態度に関して、「対話」という手段を用いて考える力を培うことによって育成する可能性について考えた。

ここでいう「対話」とは、何か一つの結論や解決法を求める「対話」ではなく、コミュニケーションとして行い考える力を養うための「対話」である。これが、教師研修において結果的に指導教員と研修生に各専門領域の越境をもたらしたり、視野の拡張をもたらしたりするのであれば、日本語教育が負っている「汎領域性」という性質に通じるものがあるだろう。日本語教育は「汎領域性」であれば、「日本語教育や日本語教師には外延規定がない」（沖 2002）という批判にも首肯せざるをえない。日本語教育や日本語教師が、「日本語教育は xxx である」「日本語教師は xxx」であるという外延を設定することができないのであれば、日本語教育に関わる人材は常に自己が持つ領域を拡張し続けていく必要がある。この資質は、自己教育力として日本語教育に関わる人材に求められているものでもある。

縫部（2006）は、教師の成長の根底に流れているものは「教師の真実性・本来性と他者への配慮」であると述べた。ヨーロッパでは教師養成や教師研修の機会が日本国内に比べて限られているが、個々の日本語教師が、自己研鑽に加え、時間をかけた他者との対話を繰り返していくような環境があれば、考える力を養い、人間性、カウンセリング・マインド、他者への配慮などの資質を育成することができるのではないかと考える。

<参考文献>

- 沖裕子（2002）「日本語教員とは何か：戦後の日本語教員養成政策の観点から」,『信大日本語教育研究』2, 信州大学人文学部文化コミュニケーション学科日本言語文化講座日本語教育学沖研究室, pp.166-180.
- 砂川裕一（1998）「『日本事情論』の視界の拡充のために」,『広島大学留学生教育』3, 広島大学留学生センター, pp. 45-64,
- 砂川裕一（1999）「『言語的運用力の強化という機能』に即して」,『21世紀の「日本事情」』第4号, 21世紀の『日本事情』編集委員会編, くろしお出版, pp. 68-84.
- 高木裕子・佐藤綾（2006）「日本語教師に求められる実践能力を規定する要因：『全体』『日本国内』『海外』間での比較」『実践女子大学人間社会学部紀要』2, 実践女子大学人間社会学部東北インターナショナルスクール, pp. 41-60.
- 苫野一徳（2014）『教育の力』講談社現代新書.
- 縫部義憲（2002）「『日本語教員養成において必要とされる教育内容』に関する一考察——学校日本語教育の視点から——」,『広島大学日本語教育研究』12, 広島大学日本語教育研究, pp. 25-31.
- 縫部義憲（2006）「ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論（3）——ホーリスティック教師の『真実性』と『心配り』という概念を中心に——」,『広島大学日本語教育研究』16, 広島大学日本語教育研究, pp. 1-8.
- 縫部義憲（2010）「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」,『日本語教育』144, 日本語教育学会, pp. 4-14.
- 橋本敬司（1994）「『日本事情』考」,『広島大学留学生センター紀要』4, 広島大学留学性センター, pp. 65-80.
- 藤本浩司・柴原一友（2019）『AIにできることできないこと』日本評論社.
- 横溝紳一郎（2002）「日本語教師の資質に関する一考察：先行研究より」,『広島大学日本語教育研究』12, 広島大学日本語教育研究, pp. 49-58.

<報告書>

- 国際交流基金 2017年度『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』.
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf (2019年12月21日)
- 文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版』.
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf (2019年12月21日)
- 文化庁文化庁国語課日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）『日本語教育のための教員養成について』.
- 文部省学術国際局国際教育文化課（1985）『日本語教員養成等について』.

Language Education Now and in the Future

Robot, AI, Self-Directed Learning and Dialogue

Shinji SATO (Princeton University)

Kenji KAWAMOTO (Canakkale Onsekiz Mart University)

Seiji WAKAI (Károl Gáspár University of the Reformed Church in Hungary)

Nagisa MORITOKI (University of Ljubljana)

Abstract

The development of robotics and artificial intelligence (AI), especially machine translation, is dramatic and the internet is expanding the possibility of self-directed learning outside of classroom. In this context what can language education do to enhance learning? What roles teacher should play? We believe that the key to answer these questions is “dialogue.” The concept of dialogue has long been under discussion in the field of philosophy, psychology, and education. Based on the discussion, we tentatively define dialogue as an attempt to overcome the “obstacles” that exist between one and others or in oneself. Here it is very important for us to focus on the characteristics of dialogue: listening carefully to others from an equal position as much as possible, exchanging opinions, and solving problems as well as learning intercultural communication strategies that tend to be prescriptive. In this panel we report on four “local” practices of Japanese language education as well as teacher education that incorporates dialogue in Europe and the United States. Through this report, we would like to discuss how we can create dialogue in the classroom, expand this dialogue outside of the classroom, and support activities that collaborate with others in a community.

A Study on the Practice of Japanese Philosophy Cafe:

On the Possibilities of Philosophical Dialogue in Japanese Language Learning

Kenji KAWAMOTO

Canakkale Onsekiz Mart University

Abstract

In this paper, two considerations were addressed that concerned philosophical dialogue in Japanese language learning. One was to try a Japanese Philosophy Café as an interactive practice in Japanese language education and then to analyze and consider its benefits. The characteristics of modern philosophical dialogue and its necessity were confirmed, and the Japanese Philosophy Café is being held so that it is easy for Japanese learners to participate in the cafe. It was also confirmed that this activity could be a place for mutually beneficial learning and sharing of various opinions and could also provide mental care for the learners. The other was to examine the potential of this philosophical cafe based on the theme of this panel by comparing languages in new technologies such as artificial intelligence (AI) with languages in philosophical dialogue. The Japanese Philosophy Café uses uncertain and irreplaceable languages that respect the

differences in the participants, whereas the recent tendency of information technology innovation is to place emphasis on identification and unification. Therefore, the necessity for dialogical activity, which can include humanity and individuality in language education, is recommended.

Lesson Design Reflecting the Communication in the Age of AI

A Trial in the Traditional Classroom

Seiji WAKAI

Károl Gáspár University of the Reformed Church in Hungary

Abstract

In the era, the amount of knowledge one possesses is not important. What you need is to determine what issues to solve and how you should resolve them through (collaborative) dialogue with others. In Hungary, however, teachers and learners have a barrier in their minds that lead them to think collaboration is not possible. Therefore, to a Japanese class at a high school in Budapest, I introduced the lesson design that supports students to collaborate without instruction. This design consists of “setting clear goals” “encouraging the class to think and perform for everyone in the class to accomplish the task” and “guarantee of interaction”. After implementing this design, students began to discuss freely what they don't understand, and try to solve them for achieving their goals. Also, the dialogue between the students gave the chance to break down the barrier in the teacher's mind. The traditional classroom which is characterized by subject-based, age-based, and teacher-centred, is not an ideal place to develop the abilities necessary for the AI era. However, the study revealed that we still found collaboration among students in the classroom.

What Constitutes Good Communication and Dialogue for Participants?

Beginning-Japanese Facebook Activities

Shinji SATO

Princeton University

Abstract

When can we say that our communication or dialogue is successful? Do participants treat everyone's feelings, opinions, and interpretations equally upon communication? Who can decide the communication that is happening right now is successful? In order to respond these questions, this paper reports two Facebook activities. The first activity was conducted between U.S. Japanese learners and students of Japanese pedagogy class in Japan. The goal of this activity was to get to know with each other before the video-making project that was assigned in the second-half of the semester. The second activity was conducted among students of Japanese in the U.S.,

Brazil, and Taiwan. One of their tasks were to write about what students are the most passionate about and convince someone who is not interested in it and why he/she should be interested. By analyzing participants' exchanges on Facebook, reflections, and interview scripts, we notice that participants' different beliefs and lack of communication sometimes inhibit to create empathy among the participants. In this paper, I would like to discuss how constant reflections about their communication can create a sense of togetherness to overcome the obstacles upon communication and making a dialogue in the classroom.

Teacher Training and 'Dialogue'

Nagisa MORITOKI
University of Ljubljana

Abstract

This paper discusses practices in the teacher training program which focus on 'dialogue'. National reports on the teacher training program for Japanese language teachers have so far been issued in 1985, 2000 and 2019, and the contents of these reports were defined in more detail for the various fields of Japanese language teaching. On the other hand, Nuibe (2006) states that Japanese language learners require 'humanity' for teachers, which a trainer of the teaching program cannot deliver to the trainees, such as knowledge and teaching skills. As the first step in improving teacher training programs in Europe, especially Central East Europe, this paper analyzes several cases in the training program and workshop from the standpoint of 'dialogue', i.e. sharing contents, seeking a solution, and discussing a possible contribution to teacher training for 'good' teachers required in modern times.

場の考察から捉える日本語教育

—活動と参加者とリソースの相互作用—

嶋津 百代（関西大学）、大平 幸（山梨学院大学）、八木 真奈美（駿河台大学）

要旨

本パネルセッションは、「場」を考察することによって、日本語教育に関連する言語活動を捉える試みであった。それらの言語活動の過程で何が起こり、何が生み出されているのかを明らかにし、それらを理解することで、これからの日本語教育研究や教育実践を検討した。パネルの各発表では、日本語教育に関わる研究を紹介し、そこに窺える参加者の学びや変容の様相を観察することで、活動と参加者と場の関連性を考察した。本パネルで扱う「場」は個別的で動的なものであり、ローカルにもグローバルにも意味付けされうるという点において、場の考察は本学会のテーマである「ローカル・グローバルな日本言語・文化教育」を考える契機にもなり、また貢献するところでもあったと言えよう。

「場」は日常的に使用されることばであるが、学問分野によってその定義や捉え方は多様である（河野 2010）。言語教育の文脈においても「教室という学びの場」や「留学生と日本人学生の交流の場」などのように、場ということばが用いられることが多いが、この「場」が意味するものを十分認識して使用されているとは言い難い。語用論（井出 2006）や社会言語学（尾辻 2016）では、場の概念から対象データを分析している研究が蓄積されつつあるが、日本語教育研究においては、日本語教室という「場」を考察した研究（三代 2015）がある以外、管見の限り見当たらない。

日本語教育では、これまで何をどう教えるかといった学習項目や教授法に目が向けられてきた傾向があるが、実際には、学びが生じる「場」の考察なくして、わたしたちが提供すべき教育を包括的に論じることは難しい。わたしたちが着目すべき「場」には、可視的で固定化された場もあれば、ヴァーチャルで流動的な場もある。しかしながら、そのように多様に存在する「場」に共通しているのは、そこで行われる活動と参加者、利用可能なリソース、これらの相互作用と関係性によって「場」が成り立っているということであろう。

本パネルセッションの各研究は、言語教育の文脈において、いかなる場が提供できるか、どのような場を創造すべきか、その場がグローバルにもローカルにも実りある言語学習を生み出せるかという問いを掲げ、日本語教育に関わる研究例を通して、実現可能で持続可能な「場」を見出すことを試みた論考である。以下、紹介する論文は各々、「場」を切り口にすることによって、活動と参加者とリソースの関連を考察している。それぞれの論文の考察を通して、日本語教育研究における現在の問題点と課題、そしてさらなる可能性を示したい。

【キーワード】 場、活動、参加者、リソース、相互作用

Keywords: Space/Place/Context/Field, Activity, Participant, Resource, Interaction

「場」を考察する意義

—日本語教育研究の拡大と深化のために—

嶋津 百代
関西大学

要旨

この論考は、本パネルセッションの全体趣旨に基づいたものである。「場」に注目し「場」を考察することによって、日本語教育研究の可能性を追求し、その拡大と深化を目指す。現時点でわたしたちが考える「場」の捉え方を示し、「場」を研究の切り口にする意義を述べる。

【キーワード】 日本語教育研究, 場, 実践

Keywords: Studies on Japanese language education, Space/Place/Context/Field, Practice

1 「場」に関する問い

「場」は、日常的に使用されていることばである。学問的にも、さまざまな研究分野で「場」ということばが用いられている。言語教育の文脈においても「教室という学びの場」や「留学生と日本人学生の交流の場」などのように、「場」を頻繁に目にする。しかしながら、この「場」が何を意味するのか、十分認識して使用されているとは言い難いのではないだろうか。「『場』は重要だ」と言われるとそう思うのだが、では、その「場」とは一体何を指しているのだろうか。なぜ「場」が重要なのだろうか。「場」というものが、教育や学習に多大な影響を与えていることに気づいていながらも、わたしたちはこれまで「場」そのものに注目したことはなく、「場」について議論してこなかったのではないだろうか。

日本語教育に携わるわたしたちは、あらゆる「場」で教育実践や社会実践を行っているが、「場」には、可視的で固定化された場もあれば、ヴァーチャルで流動的な場もある。物理的で社会的な場もあれば、概念的で心理的な場もある。どのような「場」であっても、そこで行われる活動と、その活動に参加する者と、活動の目的や活動を達成するために利用可能なリソース、これらの相互作用と関係性によって、教育実践や社会実践は成り立っていると考えられよう。

以下、パネルセッションの全体趣旨で、わたしたちパネリストが目指した「場」の考察の意義を述べる¹。そして、場の考察が日本語教育研究の可能性を広げ深めることを主張したい。

2 「場」の理論

研究分野によって、場の定義や捉え方は多様にある（河野 2010）。言語に関連する分野では、井出（2016）や尾辻（2016）の「場」の理論がある。

井出 (2016) は、語用論に「場」の概念を採用することによって、新たな語用論の捉え方を提案している。話し手と聞き手が実際に存在する限定的な会話の場も、現実の場面を超えて思考が及ぶ想像上の場も含めた、空間的・時間的な意味的スペースとして、場を捉えている。井出の「場」の理論では、話し手や聞き手などの会話参加者も、参加者を取り巻く環境もすべて、場の中の一要素であり、そのような視点で談話をみる。

また、尾辻 (2016) は、街で見聞きする日常のことばの活動を研究するためのアプローチとして「メトロリンガリズム」(Pennycook and Otsuji 2015) を提唱しており、「場」に焦点を当てた理論を展開している。メトロリンガリズムの特徴は、ことばを「場」と「活動」に結びつけているところである。ことばの使用を仲介する様々なリソースにも意味を見出し、それらのリソースを駆使して人は複合的に複数の活動に従事していると捉える。そのような活動を通して、場やことばが生成されていくのである。

「場」の概念は、研究の目的や視座によって異なっていくべきであり、各々の文脈によって理解されるべきものである。しかしながら、「個物や個人を包含し、全体性を創り出す原理としての〈場〉の作用の理解は、各分野において共通するように思われる」と、河野 (2010: 40) が主張しているように、研究の切り口としての「場」の概念には、ある種の共通要因が存在するようである。河野は、研究分野によって異なる「場」の定義を整理した結果、場が成立する条件として、以下の3つを挙げている。

- (1) その内部の構成要素間に自己組織的な関係性の枠組みが存在すること
- (2) この関係性を結ぶための情報が非線形的かつ非記号的に伝達されていること
- (3) そうした関係性によって生み出された全体の方向性が個の振る舞いに方向性を与え、その振る舞いが様々な環境要因の意味を汲みながら〈場〉の意味を再構成していく、この循環的プロセスが存在すること

(河野 2010: 56)

この3つの「場の成立条件」において重要な鍵となるのは、「関係性」である。この「場の成立条件」をわたしたちの研究に関連させて読み解くと、ことばという言語リソース、モノなどの物質的なリソース、人、場の間の関係性が明らかにされることで、場を捉えることができるということになる。そして重要なことは、その「場」に存在する参加者が共通認識を共有していること、その文脈そのものが「場」を指しているということである。

「場」ということばを別の表現にすると、「場所」「空間」「文脈」「環境」「組織」などと言い換えることができよう。「場」は多様で個別的で動的なものであり、ローカルにもグローバルにも意味付けされうるものなのである。

3 「場」を考察する意義

日本語教育では、何をどう教えるかといった学習項目や教授法に目が向けられてきた傾向があるが、実際には、学びが生じる「場」の考察なくして、わたしたちが提供すべき教育を包括的に論じていくことは難しい。三代 (2011) が指摘しているように、日本語の授業が行われる「教室」という「場」が、留学生にとって「話す権利」を持つ安全な語り場であることが理解できれば、そこで展開すべき教育の方向性もこれまでとは異なっていくであろう。

言語教育の文脈において、いかなる場が提供できるか、どのような場を創造すべきか、その場がグローバルにもローカルにも実りある言語学習と言語教育を生み出せるかという課題は、わたしたちが常に問い続けるべきものである。

日本語教育に関わる対象や場面は多様化している。日本語教育の研究や実践の対象となるのは教師や学習者だけではない。言語政策や教育政策などの政策的側面、社会やコミュニティや学校などの環境的側面、大学や日本語学校などの留学生や日本語学習者以外の多様な人々のアイデンティティ的側面なども対象となる。そうすると、これまで考えられてきたように、日本語「教育」であるからして日本語教育研究は現場の教育実践に還元されるべきものという、「実践」を教育的な側面だけで捉える視点では、これからの日本語教育研究はその拡大も深化も望めなくなる。そもそも「教育とは何か」という問いに立ち戻らなければならないし、実践は必ずしも教育上や教室内だけで起こっているわけではないのである。

このような観点を念頭に置き、本パネルセッションは、新たな研究や実践の切り口としての「場」を考察することによって言語活動や言語教育を捉え、その過程で何が起り、何が生み出されているのか、そしてそれらを理解することで、これからの日本語教育研究のあり方を検討した試みであった。日本語教育に関わる様々な研究例や実践例の蓄積を通して、実現可能で持続可能な「場」を見出すことを試み続けたいと考えているわたしたちパネリストは、これまでの日本語教育研究の境界を超えて、実践や学習の概念を乗り越えていきたいと願っている。そして、日本語教育に関連する文脈において、日本語教育関係者に繰り返し問うていきたい。

あなたにとって「場」は何であろうか。あなたの研究や実践に「場」はどのような意味を与えてくれているのであろうか。

ローカルな文脈から見つめ直す、「職場」という学習環境のあり方の検討

—ある職場でのフィールドワークの事例をもとに—

大平 幸
山梨学院大学

要旨

本稿では、これまで「学習」の場と見られてこなかった職場という「場」について考えたい。

本調査の協力者は、結婚を機に来日した女性である。彼女が衣料品を扱うチャリティー・ショップで仕事をする様子を観察した。この店では、不要になった衣料品を寄付によって集め、販売し、得られた資金を活動費や支援にあてている。この店における、服の意味や価値は、服のおかれた「場」によって異なるかたちで現れていた。協力者は、店での作業やスタッフとのやりとりを通して、この店に固有の意味や価値にアクセスしていた。

これまで職場における仕事の成否の要因は、個人の能力に帰される傾向にあった。職場を学習環境と見ることで、本人を変える以外のやり方で就労の現場を見直すことが可能になる。本稿では、職場という「場」を学習環境として見ることで可能になる新たな見方を示す。

【キーワード】 職場, 学習環境, 実践コミュニティ

Keywords: Workplace, Learning environment, Communities of practice

1 はじめに

本稿が注目するのは、これまで「学習」の場と見られてこなかった職場という「場」である。

2019年4月から日本において改定入管法が施行された。新たな在留資格として「特定技能」が創設され、これにより日本における外国人労働者受け入れ拡大の流れが加速することが予想される(旗手 2019)。就労、留学、結婚、観光等、目的が何であれ、国や地域を超えた移動は、社会の動きと連動し、その動きの中に位置づけられる。だとすれば、労働者としての外国人を受け入れるにあたり、まずなぜかれらが日本にきて働かなければならないのか、グローバルな文脈における社会の変化の視点から問い直す必要がある。一方かれら一人ひとりをどのように受け入れ、共に生きていくかを検討するには、ローカルで具体的な「場」から受け入れのあり方を見直す必要があるだろう。

このことを考えるにあたり本研究が焦点をあてるのは、学習環境としての職場である。日本で生活をしている外国の人たちが働く現場の観察から、職場がどのような「場」として機能しているかを意味と価値の共有という観点から検討する。職場という「場」は、日々の実践においてメンバーが意味と価値を共有しともに活動することで成立する。職場において共有されている意味や価値についての情報を、学習環境としての職場がどのように提供しているのか、また、その環境が提示する意味や価値に新人として職場に入る外国人が

どのようにアクセスしているのかを見ていく。その上で、職場を学習環境として見ることで可能になる新たな見方を示したい。

2 理論的枠組み「実践コミュニティ（レイヴ&ウエンガー）」

実践コミュニティは、ある実践への相互参与のために集まった集団（Eckert and McConnell-Ginet 1992）である。実践コミュニティの概念は、近代における「学習」の見方の捉え直しを図るため、Lave and Wenger（1991）が提示した。それまで「学習」は、教室という場において生起するものであり、その成否の要因は、個人の能力に帰されてきた。しかし、レイヴらは、学習の成否の要因は、学習者個人ではなく、学習者を取り巻く環境の側にあるとする見方を示した。例えば、レイヴらが挙げた、スーパーの精肉店における学習の事例では、職場における分業化が進み、新人が古参の仕事を見る機会がなくなっていたことが原因で、新人のさらなる成長を妨げていた。つまり、分業という作業形態が進んだことと、作業ごとに隔離された空間が生まれたことにより、新人が古参の仕事を観察するという学習機会を失い、そのことが新人の学習を妨げていたのである。

本研究においても、レイヴらの見方を採用し、学習の成否を学習者個人に問うのではなく、学習者を取り巻く「場」に問う立場をとる。そして、新人として働く外国人が、実践に参加していくことによって、どのように「場」に共有された意味や価値にアクセスするのかを見ていく。

3 調査の概要

調査はフィールドワークによって行われた。フィールドは、NPO 法人 F が運営するチャリティー・ショップである。調査協力者は、インターンであるジェーンさん（仮名）、フィリピン出身の女性である。ジェーンさんは、日本人との結婚を機に 2011 年に来日した。調査当時は来日 6 年目であった。

表 1 調査の概要

フィールド	NPO 法人 F チャリティー・ショップ（衣料品）
調査協力者	インターン ジェーンさん（仮名） 女性／フィリピン出身。日本人と結婚し、2011 年来日。 調査当時 来日 6 年目。
インターン研修	① 第 1 期インターン研修 2017 年 3 月（3 日間）
	② 第 2 期インターン研修 2018 年 8・9 月（3 日間）
分析データ	① フィールド・ノート ② 録画データ ③ インタビュー NPO 法人 F 理事長／スタッフ 3 名 ジェーンさん

調査は、職場における観察によって行った。具体的には、NPO 法人が運営するチャリテ

イー・ショップFにインターン受け入れを依頼し、インターンとして働くジェーンさんの様子を観察した。研修は2回、それぞれ3日間ずつ実施した。その際に、記述したフィールド・ノート、録画データ、インタビューの音声データなどを分析の対象とした。

4 「ジェーンさんの『ことば』と「NPO 法人Fの『ことば』」

4.1 ジェーンさんのことばと意味の世界

ジェーンさんは、生活上の簡単な用事は日本語で行っているが、複雑な内容の説明などは難しい状況にある。

ジェーンさんとのやりとりからは、ジェーンさんの娘であるまりちゃんを中心とした意味の世界があることが窺える。例えば、ジェーンさんは初対面の相手にも娘さんの説明や紹介をせず、話題の中に唐突に「まりちゃん」を登場させる。このことはジェーンさんの言語活動が、まりちゃんの紹介や説明の必要がない場所で、営まれてきたということを示すものと考えられる。

また、ジェーンさんは、「小麦粉」のような生活で使われる一般的な語彙を知らなかった。しかし、「痰」という、病気について語る際にのみ使われる、使用頻度の比較的低いことばは知っていた。またジェーンさんは、咳のことを「コンコン」と表現する。これらは、おそらくまりちゃんを医者に連れて行ったり、保育園の先生にまりちゃんの病気の状態を伝えるといった活動の中で培われたジェーンさんのことばと考えられる。

上記のことは、ジェーンさんにまりちゃんを中心とした意味世界が存在することを示唆している。

4.2 NPO 法人Fのことばと意味や価値の体系

一方、ジェーンさんをインターンとして、受け入れるNPO 法人Fにも独自の意味や価値の体系が存在する。それは、Fのスタッフたちに共有されている「服を生かす」という表現に最もよく現わされている。次の発話は、理事長が、スタッフとして共に働く人の資質について語っている部分である。

どうやって残った品物（支援品にならなかった品物）をお金に換えて運営費や支援金にするか、全員で考えることができる人だけでチャリティー・ショップをやっている。これに加え、それぞれの職員が女性と子どもの支援、障がい者支援、東北支援などの役割分担をしている。「服を生かす」のが基本の仕事なので、それができる人がチームに参加している。セールスのスペシャリストも必要だが、現在はすべての仕事ができる人とやっている。

(NPO 法人F 理事長 インタビュー 2016.2.15)

NPO 法人Fでは、服を寄付として募り、その服を売ること法人の運営費や、他の団体の支援金にしている。「服を生かす」は、理事長が繰り返し使用する表現であり、スタッフにも共有されている。つまり、Fには「服を生かす」という理念に基づいた価値体系が培われていると言える。以下では、「商品としての価値」に焦点をあて、詳しく説明したい。

Fでは、子供服は100円、レディースとメンズは、普通の商品はトップスが300円、ボトムスが200円のように決められている。

表2 チャリティー・ショップFの商品の価格設定と価格表示システム

種類			価格（円）	価格表示
子供服			100～	青ピン
レディース メンズ	一般商品	トップス	300	青ピン
		ボトムス	200	青ピン
	中間商品	トップスボトムス	500	黄タグ
	高額商品	トップスボトムス	1000～	赤タグ

このように商品としての服は、一般的な市場価格とは異なるF独自の価値を持つ。また、価格の表示にもF独特のやり方が存在する。例えば、子供服で100円のものは青ピン、レディースのトップスも300円で青ピン、ボトムスは200円で青ピン、少し高い中間商品は500円で黄色のタグが付けられ、1000円以上の高額商品には赤タグが付けられる。これらは服を生かすための、F独自の「価値システム」あるいは「価値表示システム」と言える。

商品陳列の作業において難しいのは、服に値札が付けられず、色のついたピンやタグで価格が示されることである。同じ青ピンでも商品によって価格が変わるため、スタッフはFでの仕事を適切に行うために、その価値と価値表示システムを理解していなければならない。

ジェーンさんは、インターン期間中に、商品陳列や、ハンガーの付け替えなど、店において任された仕事がある程度問題なくできるようになっていた。しかし、これらの仕事は、F独自の価値システム、価値表示システムについての知識がなければできない。つまり、ジェーンさんは、F独自の価値システム、価値表示システムを一定程度理解していたと言える。では、Fにおける商品としての服の価値へのアクセスはどのようにして可能になっているのか。次に、Fにおけるジェーンさんの仕事の実際をより詳細に見ていく。

5 分析と考察

5.1 商品陳列作業を通した服の価値へのアクセス

次の表に示したのは、ジェーンさんがチャリティー・ショップFで経験した仕事である。

表3 チャリティー・ショップFでの主な仕事

店内	商品整理（ハンガーハンティングなど）
	ハンガー付け替え
	商品陳列
	ディスプレイ（コーディネート）
	接客
	レジ
バックヤード	寄付品の仕分け
	値付け
	アイロンかけ

ジェーンさんは、インターン中、主に商品整理、商品の陳列、ハンガー付け替えの作業

を行っていた。それ以外にも、折に触れ、ディスプレイ、レジ、接客などの仕事を行っていた。

ここでは、商品の陳列に焦点をあて、そこで起こっていることを見ていく。

図1 Fの店内「商品の置き場」



Fでは、価格帯によって商品の置き場所が異なる。そして、その価格帯に応じた商品の置き場が、さらにジーンズ、Tシャツ、カーディガンなどの置き場所に細分化されている。さらに、商品によって、例えば高額商品などは、ハイブランドの商品が置かれる一角に置かれたり、ディスプレイに使われたりするため、商品の陳列作業においては、置き場の配置とどのような商品がその場所に置かれるべきものかを理解する必要がある。

ジェーンさんは、スタッフの指示を受けながら、この作業を研修初日から繰り返し行っていた。このようなFの価値体系に基づいたやり方で、商品の陳列を繰り返し行うことで、ジェーンさんは適切に商品を扱うことができるようになっていた。つまり、価格システムと同時に、服がどのように扱われるかの理解がなされたと言える。

5.2 ハンガー付け替え作業を通した服の価値へのアクセス

次にハンガーの付け替え作業を見ていく。このハンガー付け替え作業も、Fにおいて繰り返し行われる重要な作業である。どの服にどのようなハンガーを付けるのか、ここにもF独自のルールがある。

まず、子供服とレディースのトップスは、プラスチックの黒のハンガーを付ける。ハンガーに、色付きのサイズ表示用のチップを付けたものもあり、これはボトムスに付けられる。また、木製でバー付きのハンガーはメンズ、同じ木製でもバーがないものはレディースのように、服の種類や価格によって、使用するハンガーが決められている。

表4 価格とハンガーの種類

種類			価格 (円)	ハンガー
子供服			100～	プラスチック黒
レディース	一般商品	トップス	300	プラスチック黒
		ボトムス	200	サイズ付
	中間商品 高額商品	トップスボトムス	500～	木製
メンズ	全商品	トップスボトムス	全商品	木製 バー付き

ジェーンさんは、ハンガーの付け方をスタッフに何度も聞きながら繰り返しこの作業を行っていた。作業の中で、このルールにそって、ハンガーの付け替え作業をすることによって、ジェーンさんはFにおける価値システムとその服がどのように扱われるかを理解していったと考えられる。

ここで見てきた商品の陳列とハンガー付け替えの作業は、Fで最も頻繁に行われる仕事であり、重要な仕事である。これらの作業を繰り返し行うことは、ジェーンさんのFにおける服の意味や価値へのアクセスに深く関わったと考えられる。

5.3 スタッフとのやりとりを通した専門用語へのアクセス

では、上記の作業の中でどのようなやりとりが起こっていたのか。次に、商品陳列をめぐるスタッフHさんとジェーンさんのやりとりを見ていく。

次のやりとりでは、まずスタッフのHさんが1000円の商品の置き場を説明し、次に男性ものと女性ものの商品の説明をし、さらに場所を移動してディスプレイされた高額商品についての説明を行っている。

	H: スタッフH	J: ジェーンさん
1	H: この辺は1000円からで、高い商品もあります	
2	J: おお、すごいよ	
3	H: ねえ、さらみたいな	
4	J: ****	
→ 5	H: これは男性もの、ここはちょっと	
→ 6	J: お、お、男	
→ 7	H: そう、男の人、メンズで	
→ 8	J: これ男の子	
→ 9	H: これは女性もの	
→ 10	J: あ、女性もの、あそうですか	
11	H: あとこっち側にも、奥にも、えっと、ほとんど女性もの	
→ 12	J: 女性もの	
13	H: が多くて、あとクツとかもあって、バックと女性ものが多い	
14	この辺はね、ちょっとブランドのものが多いとか、商品がいいもの、は高い値段で売ってます	
15		

まず、上記のやりとりの中で「この」「これ」などの指示語が使用されている箇所に注目してほしい。上記の、やりとりの中の「この」「これ」の部分では、実際にモノを示しながら説明が行われていた。また、その後のディスプレイの説明では、2人が場所を移動し、そこにある服を示しながら説明が行われている。このように、商品陳列の説明は、常に場に配置された具体的なモノを利用して行われていた。

次にスタッフのHさんが、男性用の服の説明をしている箇所を見ていく。5行目と7行目でHさんは、衣料品店の専門用語である、「男性もの」「メンズ」ということばを使って説明している。その後、ジェーンさんは、それぞれ6行目と8行目で「男」「男の子」という言葉を使って言い換え、確認を行っている。おそらく、「男」「男の子」ということば、特に「男の子」ということばは、ジェーンさんがこれまで慣れ親しんできた生活の場で使われてきたことばと考えられる。しかし、9行目のHさんの「女性もの」という発話の後に、Jも「女性もの」という、衣料品店で使用される専門用語を言い換えている。

つまり、ジェーンさんは、実際の活動において、その場に配置された具体物を利用しつつ、人と人のやりとりの中で、衣料品の専門用語である「男性もの」「女性もの」ということばと出会っているのである。そして、そこで、ジェーンさん自身のことばによる確認を行い、さらに自分自身も「女性もの」と衣料品店の専門用語に言い換えている。このようなやりとりの中で、衣料品店の専門用語と、ジェーンさん自身のことばの間で意味の交渉が起こり、最終的にジェーンさんの専門用語の理解につながっていると考えられる。

6 まとめ

最後に、ジェーンさんの商品としての服の意味と価値へのアクセスはどのようにして可能になっているのかという問いに立ち返りたい。これまで見てきたように、ジェーンさんは、職場という「場」における、実際の活動において、人と人のやりとりの中で、服の意味と価値にアクセスしている。そして、ジェーンさんの意味理解には、その場における活動、配置された具体的なモノ、そのモノがその場において持つ意味や価値、その場に関わる人たちが持ち寄る自分たちが慣れ親しんだことば、つまり個人の歴史としての「ことばのレパートリー」が関係している。ジェーンさんの意味や価値へのアクセスと理解は、これらが相互に関わりを持ちながら、達成されると言える。このようにして可能になった意味や価値へのアクセスは、ジェーンさんの世界をさらに広げていくものになるであろう。

さらに、職場をこのような学習が生起する「場」と捉えたときに可能になる視点の転換についても述べたい。これまで学習の成否は個人の能力に起因すると考えられてきた。また、職場における支援は、本人に対する働きかけが中心に行われてきた。しかし、職場という「場」における意味や価値の理解が、実際の活動において、人と人のやりとりの中で行われ、そこには、場における活動、配置された具体的なモノ、そのモノがその場において持つ意味や価値、レパートリー²などが相互に関わっている(尾辻 2016)。このように見ることによって、職場が、学習が生起する「場」であり、その環境は、場に関わるすべての人、ことば、モノが作り上げていくものと見ることが可能になる。

これまで、職場における支援は、本人に対することばの教育に限定される傾向にあった。働きかけは本人だけではなく、「場」に対しても行われる必要がある(大平他 2018a, 2018b)。このような視点から職場における学習とその支援について考えるとき、支援のあり方はよ

り多様になり，選択肢の幅も広がる。このような見方の転換は，外国人労働者受け入れ拡大が進む現在の日本において非常に重要なものになるだろう。

謝辞：本研究は，JSPS 科研費課題番号 17K02795「外国人就労フィールド調査と「職場の日本語能力指標」及び「支援プログラム」の開発」の助成を受けたものである。

Personal linguistic landscape をデザインする実践の「場」

—学習と人生を結ぶために—

八木 真奈美
駿河台大学

要旨

「経済的・政治的・文化的グローバリゼーション」が叫ばれ、多くの国で移民の受け入れは大きな課題となっているが、欧州や北米では、公的な言語学習機会が用意されている。一方、日本における移民に対する日本語教育は、公的な言語学習機会がないことから、実際の現場では、語彙と文法の知識を増やすのが学習だという考え方が根強い。そこで、筆者は、移民の生涯にわたる日本語学習プロセスに注目し、移民を対象に聞き取りを行い、かれらの人生や学習についての「語り」をリソースとしてまとめ、それを用いて移民を対象とした実践を行った。

【キーワード】 個人の言語景観、ナラティブ、声

Keywords: Personal linguistic landscape, Voice, Narrative

1 研究の背景

1.1 移民を対象とした言語教育

本稿は、ヨーロッパ日本語教育シンポジウム・ベログラード大会のパネル『場の考察から捉える日本語教育—活動と参加者とリソースの相互作用—』における発表（八木）について、大会での議論を踏まえ、改めて考察を加えるものである。本パネルでは、実践が「場」、参加者、活動（リソース）との相互作用で成り立つものと捉え、そこから見えてくる「場」と実践との関わりについて、各パネリストの実践を紹介した。しかし、「場」自体の定義や捉え方はさまざまであるとして、あえて定義付けをせず、各パネリストが多様な「場」を提示した。そこで、本稿では、日本に移住してきた人々の語り（以下、ナラティブ³）をリソースとした教材を用いて行った移民を対象とした実践について、「場」の観点から考察する。

「経済的・政治的・文化的グローバリゼーション」（Coupland 2010）が叫ばれ、多くの国で移民の受け入れは大きな課題となっているが、欧州と日本では、その対応は大きく異なる。歴史的に移民を受け入れてきたヨーロッパでは、欧州評議会（Council of Europe）が重要な役割を果たしている。現在では広く使われている「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」（Council of Europe 2001）の制定には、第三の世界大戦を防ぐため、個人や自国及び地域のアイデンティティを尊重しつつも、ヨーロッパ共通のアイデンティティを育むことが重要である（ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 2005: 20）との認識があり、その実現に向けた言語の多様性と権利の保障、異文化間の相互理解という確固たる理念が息づいている。そして、そのような理念のもとに、欧州の多くの国では公的な言語学習機会が用意されている。

一方、日本では、地理的・歴史的・政治的状況が欧州とは異なるものの、言語の多様性や権利の保障などの理念に関わる議論は、乏しいと言わざるを得ず、1990年の入国管理法改正以降、増え続ける在留外国人への対応策に留まっている感は否めない。本稿で使用している「移民」という用語も、政治的背景により一般的には使用されておらず、法務省、内閣府、文化庁の各省庁などで、さまざまな呼称がある（八木 2018）。そして、何より、入国管理法改正から現在まで30年近く経過してもなお、中国・樺太からの帰国者や難民など、一部の人を除き、移民を対象とした公的な言語学習機会が用意されていないことが根本的な課題である。

1.2 学習概念の転換

言語学習に関し、欧州評議会が果たした役割として、青木（2009）は、従来、語彙と文法の知識の量で考えられることが多かった学習項目を概念と機能によって整理し、能力記述の幅を広げたこと、また、歴史的にファシズムなどの台頭を防げなかったのは、市民によるチェック機能が働かなかったからだという反省をもとに、教育において責任ある市民を育てるためのオートノミーを実践していくという、学習内容と学習プロセスの両方に関わる仕事となされた点をあげている。

一方、日本における移民を対象とした日本語教育は、欧州のような公的な言語学習の仕組みがないことから、結果として、一般市民による草の根的な教室運営に依存しているのが現状である。筆者が教室の見学や調査を行った限りでは、地域の情報や場面を取り入れた活動を行っているところもある（八木 2016）が、多くは既存の留学生向けのテキストを用いており、語彙と文法の知識を増やすのが学習だという考え方が根強くある。

学習を語彙と文法の知識の量で捉えるという考え方は、1990年代までの第二言語習得研究における「習得メタファー」がその代表的なものである。その後、2000年代初めに起こったソーシャルターン（Block 2003）は、学習者を装置として捉える情報処理モデルなどへの批判を背景に、言語教育や言語学習に関わる分野に、一つの大きな転換をもたらした。ソーシャルターンは、社会文化理論をはじめとする言語や学習の社会的側面を重視するアプローチで、よく知られているものとして「状況的学習論」（Lave and Wenger 1991）がある。「状況的学習論」では、「習得メタファー」に対するものとして「参加メタファー」という概念が提唱されており、「参加メタファー」では、実践コミュニティへの参加が学習とされ、新参加者から十全的な実践者（正統的周辺参加）へと、参加者のアイデンティティが変化していくことが学習過程だという考え方をとる。

ソーシャルターンが示した転換は、単に学習項目に社会的場面や機能を追加するという学習内容の転換ではなく、学習そのものの概念の180度の転換である。概念を変えるためには、教師や実践者の教育方法の転換が必要であるが、筆者は、学習に使用するリソースを変えることで、概念の転換を試みた。以下に、その実践を紹介する。

2 研究の概要

2.1 研究の概要

本研究は、移民の声を社会に発信することを目的として行った研究の一環である。筆者は、2011年から2012年までの2年間、さらに2014年から2018年までの5年間をかけて、日本語学習者のナラティブを聞き、それをリソースとした教材を作成した。

研究のスタートは2011年で、10名の移民を対象にした聞き取り調査であった。しかし、インタビュー・データを研究者が分析し、研究成果として公表するだけでは、アカデミックな世界への発信にはなるが、研究協力者には何ら還元するものがない。そこで、語った本人が発信できるような「声⁴」をもつことが重要だと考え、研究協力者自身にナラティブを書いてもらうことを考えた。そして、聞き取り調査に協力してくれた方を対象に書いてくれる人を募ったところ、幸い、3名が手を挙げ、自身のことを書いてくれた。そのナラティブをまとめ、中国語・韓国語・英語の翻訳をつけ、小冊子として発行した。

小冊子の配布後、これが教材として使えるのではないかというコメントをもらい、先の研究の継続として、2014年に次の研究をスタートさせた。研究の目的は、以下の3つであった。学習者個人のナラティブを(1) 社会に向けて開くこと、(2) それによって日本語教育に対する意味付けを変革すること、(3) それを学習者自身の未来につなげること、である。新たに8名の研究協力者に聞き取り調査を行い、2011年から2012年までの研究と同様に、自身のことを書いてくれる人を募り、手を挙げた3名のナラティブをまとめて、2冊目の冊子を作成し、翻訳をつけて、発行した。また、語ってくれたインタビュー・データの一部も抜粋してまとめ、教室活動で使えるようなアクティビティ型の教材の試作版も作成した。これらの教材を用いて、大学の養成講座、並びに地域住民のための日本語クラスでの実践を行った。この間の詳細は、研究の背景や目的、ナラティブを教材にする意義、実践を合わせて報告した八木・池上・古屋(2019)を参照されたい。

2.2 実践の概要

上記で紹介した研究は、2018年で一旦終了したが、現在、これまでの小冊子などを合わせて、新たなリソース教材にするべく、15編のストーリーを、1冊の本にまとめている段階である。そして、リソース教材をどのように使用すればいいか、問題があるとすれば、どのような問題が出てくるかを見るため、2019年に15編のストーリーのうち、6編を使用して、新たな実践を行った。それが本稿で紹介する実践である。

実践の概要としては、以下の通りである。

表 1. 実践の概要

日時	2019年7月
場所	筆者の勤務先大学
回数	1週間に1回の計2回
参加者数	4名
参加者の国籍	中国、フィリピン、ブラジル
実践者	筆者と学習サポーター(1名)
データ収集方法	ICレコーダーを置いて録音、文字化した。
学習方法	<ul style="list-style-type: none"> ・1回に3つのストーリーを用意。 ・最初に、それぞれが読みたい方法で読む。 黙読や学習者同士で意味を確かめ合う、サポーターに意味を聞く、などが見られた。 ・内容について、自由に話し合う。 ・次のストーリーを読む。 (以下、繰り返し)

実践者が注意したこと	<ul style="list-style-type: none"> ・各ストーリーは読解教材ではない。そのため、参加者から質問を受けない限り、実践者の側から、語彙や内容の確認は行わない。 ・クラスの使用言語は、日本語に限定しない。 ・6編のストーリーは、それぞれ参加者の理解出来る翻訳を用意しており、希望があれば、それを配布する。 ・参加者の発話に関し、修正フィードバックは行わない。 ・実践者もサポーターも、対等な参加者の一人という認識を共有している。
------------	---

3 研究の結果

本稿では、分析したカテゴリーのうち、2つのケースを紹介する。まずは、実践後に、参加者に書いてもらった感想を紹介する。その一つに以下のような記述があった。

「楽しかったです。他の人の日本での生活と日本語の勉強法を学習したり、いろいろな文化を交流したり、とてもうれしかった。」

今回の実践で使用した6編のストーリーの中には、日本語の学習について語ったものがいくつかあり、読んだ後、参加者が自分の学習について話す様子が見られた。以下にストーリーの一例を挙げる。実際の教材のストーリーは少し長いため、概略を示す。

ストーリー

来日後、漢字の勉強は、外出の時、車で看板とかを見て、だんだん覚えた。この形がこれ、あの形がこれと。また、カラオケの画面をずっと見て、覚えた。何と読むか、わからない時は、誰かに聞いた。やっぱり漢字を書きたいという気持ちもあって、教室に行ったけど、ベシッくばかりでつまなくなっちゃって、(勉強は)一度やめた。でも、漢字は、すごい覚えたいというのがあって、携帯見ながら、自分で書いたりしていた。

このストーリーを読んだ後に出てきたGさんとNさんの語りを以下にあげる。なお、データは個人情報に関わる場所など、一部は省略しているが、話した内容をできる限りそのまま伝えたいため、文章自体の修正は最小限にとどめている。わかりにくいところは括弧内に説明を加えた。

【Gさんのケース】

データは個人情報に関わる場所など一部には修正を加えている。

Gさん：私、24年間日本に住んでる。でも、最初ね。日本語勉強する時、いつも泣いた。いやだ、いやだ、いやだ。夫は、プライベードの先生(頼んでくれて、その先生が日本語)教えました。(中略)たくさん、宿題。やだ。

筆者： それは、最初の時？

Gさん：最初に来た時。(省略) その後は、だいたい1年間終わったら、私、自分の国と同じ人探して、一人、日本語勉強して(いた人が)おいでおいで、一緒に日本語勉強(しようと言った)。どこで？公民館で(Gさんの自問自答)。ただだよ。一緒に？じゃ、一緒に(Gさんの自問自答)。でもね、(省略) そのあとは、だんだん、だんだん、友達作ったから、話だけね。勉強、あの日本語の話すだけ。だいたい3ヶ月だけやりました。

Gさん：家で、夫は、何がいい？(と聞かれて)仕事のボランティアになりたいから(と言うと)、(夫は)あなた、日本語できないからできないよ。できるよ。私、英語話すから。(中略)日本人の友達、私、電話して。今、どこですか？(友達が)今日、私、ボランティアあるから、一緒に行きますか？行く、行く。どこで？(友達が)ホームレスのパトロール、行きますか？はい、行きます。行きます。そのボランティアの仕事、大好き。

Gさん：で。一緒に。大学の学生や、あと教会、一緒に英語話す。ボランティアして、ホームレスの家で、トントンして、あとおにぎり味噌汁、と毛布、ブランケットあげるね。トントントン、言葉いらないでしょう。(相手が私を見て)え、外国人？(笑)ホームレス、ありがとう、ありがとう。私、はい。最初のボランティアして。

Gさんは、夫から日本語を勉強するように言われ、プライベードの先生とも日本語の学習をしたが、嫌で、泣いたと話している。その後、公民館へも行くが、友達を作ってから、話すだけになったという。そして、ボランティア活動が大好きだと話すGさんの選択は、言語資本である英語を使用して、パトロールに行くことだった。そこでは、大学生や教会の人などと、英語でコミュニケーションがとれ、またボランティア活動そのものは、「言葉いらないでしょう」と話している。

本稿では、“Personal linguistic landscape”(Aoki 2012)(個人の言語景観⁵)という概念を理論的背景としているが、Aoki(2012)によれば、第二言語使用者は、人生のどのような局面で、どの言語を使うかという、自分の“Personal linguistic landscape”をデザインする。そして、その選択にはパーソナル・オートノミーが(personal autonomy)関わっているとしている。オートノミー(autonomy)は、「自分自身の学習を管理する能力」(Holec 1981)であるが、Aoki(2012)の言うパーソナル・オートノミーとは、学習に関わるだけでなく、自分らしい基準や価値に従って、さまざまな選択をしながら、生きることである。そして、自分らしい選択をするというアイデンティティを持つことも、パーソナル・オートノミーの一部だとAoki(2012)は、述べている。

Gさんの夫の言う「あなた、日本語できないから、できないよ」という言葉は日本人によくある言説である。しかし、Gさんはそこで、「自分らしい基準や価値に従って」友達に連絡し、ボランティアを始めた。Gさんには、英語という言語資本があったが、パトロールそのものは、「言葉いらないでしょう」と話し、それぞれの局面で、「友達を作るための日本語」、「好きな活動をするための英語」、あるいは、「言葉を使わない」という、“Personal linguistic landscape”をデザインしている。そして、実践の「場」で、語ることにより、「ボランティア活動をする私」というアイデンティティを表明させたと言えるのではないだろうか。

【Nさんのケース】

Nさんも日本語学習の難しさについて話したが、その状況は、Gさんとは異なる。

Nさん：私、今は二人の暮らし。私と夫は二人で日本に住んでいるから。夫は日本語ぺらぺらです。(夫は) 20年前に日本語勉強しました。でも、私は5年前、日本に来たから。日本語、勉強初めてでした。でも平日は一人で。

＜中国語でサポーターとやりとり＞

サポーター：(他の中国人の友達は) 子どもと一緒に日本語の勉強出来るんですけども。

Nさん：夫は毎日帰り遅いです。私は、家で日本語だけで話。一人で、家で日本語の練習を。発音とかは練習します。

＜中国語でサポーターとやりとり＞

Nさん：主人と練習。これから主人と家で日本語だけで話をしようと思っています。この言葉はもう何回、言ったこと。でもなかなかできない。

筆者： そうだと思いますよ。不自然なものね。

他の参加者： うん。笑。

Nさん：一番の困難は、時間がないです。夜9時、8時半、(夫が) 帰って、御飯食べて、いろいろの家族の会話、やっぱり中国語で(し) やすいです。

筆者： 伝えなければならないこともあるでしょう。大事なこと。

Nさん：一昨年は、1年間で、アルバイトしました。日本語は少し。仕事の時は話せません。

サポーター：言葉使う仕事ではないので。

Nさん：(アルバイトをすれば) じゃ、勉強の時間はない。そして、辞めて、インターネットで、勉強します。でも、難しいです。

Nさんは、夫の転勤で日本に来た。日本で日本語を話すという“Personal linguistic landscape” デザインを描いていた。そして、限られた言語環境の中で、何とか日本語を学習する機会を探し、中国人の夫と日本語で話すことで日本語を練習しようとするが、その難しさが「この言葉はもう何回、言ったこと。でもなかなかできない。」という言葉に表れている。アルバイトもしたが、日本語を使う仕事ではなく、かえって学習する時間がなくなるというジレンマを抱えた。Aoki (2012) は、女性にとっては、パートナーとの関係や子育て、地域の活動などとの関係で、自分らしい基準や価値に従って選択したり、生きることには難しさがあると指摘している。Nさんは、難しさに直面しているが、「自分らしい基準や価値に従って」様々な方法を試しており、この実践に一人で参加したことも、Nさんのパーソナル・オートノミーの行使であると考えられる。

4 考察：「場」

ここでは、上記の研究結果を「場」の観点から考察してみたい。本実践の「場」では、複数の「声」があった。まず、教材としているストーリー自体が、「声」である。これらは、「かけ離れた教材上の人物 (Thornbury 2000)」ではなく、自分のことが書かれたもののように読むことができる(カールソン・キシイク 2011)「声」である。そのストーリーの「声」

が G さんと N さんを初めとする参加者の「声」が生まれるきっかけとなった。ここでは、データの一部のみを取り出しているが、実際の実践では、次から次へと参加者の語りが続いている。茂呂・小高（1992）によれば、「教室に典型的にみられる『声』の在り方は、じつは、それ以外の『声』と関連しつつ、成立する」としており、データでは背後の声は示していないが、参加者の一人が話している間も、あいづちや笑いなど、様々な「声」が交差していた。

河野（2010）は、「場」とはあくまで関係性のシステムだとしており、他者と共有されることが「場」の成立の前提となっていると述べているが、ここでは、教師と学習者という役割化された一方通行のベクトルのみが動く「場」ではなく、さまざまな「声」が、対等にやりとりされる流動的な「場」として成立していたと考える。

5 おわりに

本稿では、まず、欧州と日本の移民政策について比較し、学習の概念そのものを転換する必要性について述べた。そして、移民のナラティブを学習のリソースとすることによって、学習概念の転換、すなわち日本語教育の意味付けを変革することを目指した実践について紹介した。リソースとして用いた移民の実際の「声」は、「場」に参加する人の「声」を立ち上がらせ、多声的で流動的な「場」が生まれた。この「場」は、リソースを含む、さまざまな「声」との相関によって、成り立っていた。

このような「場」を創造していくには、学習は「知識の量」であるというマスター・ナラティブから、「社会参加」あるいは「他者との関係性の構築」であるという教師や実践者一人一人のパラダイムの転換が必須となる。教師のビリーフや価値観、教授方法は長い間の経験から紡がれたもので、一朝一夕に変えることは難しい。また、日本社会においては、社会全体での移民政策や言語政策に関わる議論のない中、教師や実践者が所属する機関や地域のコミュニティそれぞれのやり方という、現に進行する枠組みを無視して新しい実践を実行することも容易なことではない。しかし、リソースを変える、あるいは、その場の「声」を生かしていく方法を考えることで、その一步を踏み出すことは、それほど難しいことではないだろうと考える。

注.

¹ 第 23 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウムで行ったパネルセッションの冒頭で、筆者はパネルセッションの全体趣旨について説明した。本稿は、その全体趣旨に基づいた論考である。

² レポートリーとは、コミュニティを特徴づけ、コミュニティにおける実践を維持することを可能にする資源を指す（Wenger 1998）。尾辻（2016）は、レポートリーを個人が所有するものではなく、個と場にある両方の資源の関係から生まれるものであり、そのように見ることで、人、ことば、物質的資源が生態的につながっているという見識をもたらし、アイデンティティ理解に新たな可能性を提供するとしている。

³ ここでのナラティブの定義は、「話したり書かれたりして表現されたもの」（Polkinghorne 1988）と捉えている。

⁴ ここでの「声」は、「voice（動詞）」であり、交渉の中で獲得していく多様なアイデンティティの表出であり、また、同時に話し聞かれる権利を表すものである（八木・池上・古屋 2019）。

⁵ Personal linguistic landscape design (Aoki 2011) は、個人の人生における言語使用の景観（輪郭、外形）であり、第二言語習得の分野でもよく見られる linguistic landscape（看板などの言語景観）とは異なる。

＜参考文献＞

- 青木直子（2009）「学習者オートノミー概論」，『2009 年フランス日本語教師会研修会報告書 授業がかわる—CEFR と学習者オートノミー』フランス日本語教師会，pp.61-77.
- 井出祥子（2016）「グローバル社会へのウェルフェア・リングイスティックスとしての場の語用論—解放的語用論への挑戦—」，『社会言語科学』第 18 巻第 2 号，社会言語科学会，pp.3-18.
- 大平幸・掛橋智佳子・佐野真弓・森本郁代（2018a）「定住外国人とともに働く職場支援のための Can-do statements の開発—レジ場面における Cds の開発と試用—」，『2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会，pp.251-256.
- 大平幸・掛橋智佳子・佐野真弓・森本郁代（2018b）「メンバー間における課題共有のための職場の Can-do statements—3 つの職場の人々との対話を通して見えてきたこと—」，『2018 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会，pp.462-467.
- 尾辻恵美（2016）「メトロリンガリズムとアイデンティティ」，『ことばと社会—アイデンティティ研究の新展開』18 号，三元社，pp.11-34.
- カールソン，L・キシイク，F（2011）「そもそも誰の物語なのか？—言語学習上の出会いにおける自／伝記」青木直子，中田賀之（編）『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房，pp.171-192.
- 河野秀樹（2010）「〈場〉とはなにか—主要な理論と関連する概念についての学際的考察—」，『目白大学人文学研究』第 6 号，目白大学，pp.39-60.
- 旗手明（2019）「技能実習制度からみた改訂入管法」，『別冊環 開かれた移民社会へ』24，pp.83-93.
- 三代純平（2011）「「場」としての日本語教室の意味—「話す権利」の保障という意義と課題」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』春風社，pp. 75-97.
- 茂呂雄二・小高京子（1992）「教室の参加構造と発話の多様性」，『日本教育心理学会第 34 回総会発表論文集』日本教育心理学会，pp.34-56.
- 八木真奈美（2016）「個人の経験を社会・変革・未来へつなげる実践を目指して—ナラティブを教材化する試み—」，『2016 年度日本語教育学会春季大会予稿集 1』日本語教育学会，pp.123-127.
- 八木真奈美（2018）移住者の語りに見られる『経験の移動』が示唆するもの—Agency という観点から」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子（編）『移動とことば』くろしお出版，pp.171-189.
- 八木真奈美・池上摩希子・古屋憲章（2019）「個人の経験を社会・変革・未来へつなげる実践を目指して—ナラティブをリソースとする教材作成の試み—」，『言語文化教育研究』第 17 巻（印刷中）言語文化教育研究学会.
- ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金（2005）『日本語教育国別事情調査ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』ヨーロッパ

-
- 日本語教師会・国際交流基金。
レイヴ ジーン・ウエンガー エティエンヌ (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 佐伯胖訳 産業図書。
- Aoki, N. (2012) *Learner autonomy for personal autonomy*. Paper presented at the 5th Independent Learning Association Conference New Zealand.
- Block, D. (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, N. (2010) *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Eckert, P. and McConnell-Ginet, S. (1992) Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21: 461-490.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. and Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism: Language in the City*. London: Routledge.
- Polkinghorne, D. E. (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Thornbury, S. (2000) A dogma for EFL. *LATEFL*. (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*) Issues 153: 2.

Japanese Language Education from the Perspective “Ba”: Interactions between Activities, Participants and Resources

Momoyo SHIMAZU (Kansai University)
Saki OHIRA (Yamanashi Gakuin University)
Manami YAGI (Surugadai University)

Abstract

This panel examines various educational practices by investigating what is happening and what is created in the process of language activities through the concept of “Ba.” Each of the presentations focuses on a different practice of Japanese language education and clarifies the relationship between activities, participants, and “Ba” through the observation of participants’ learning process.

Japanese language education has devoted much attention on how to teach and what to teach. However, the education we should provide students cannot be comprehensibly discussed without an examination of “Ba” where learning occurs. Although “Ba” exists in various ways such as being visible and fixed, or being virtual and mobile, the interactions and relationships between activities, participants and resources in the “Ba” create educational practices.

Therefore, this panel poses questions such as: What kind of “Ba” could we provide and/or create in the context of language education? How could the “Ba” offer globally and locally fruitful language learning and education? By examining some practices in Japanese language education, we endeavor to find feasible and sustainable “Ba.” In these reports on practices, the examination of the relationships between activities, participants, and “Ba” are based on data such as the observation of the process of practices.

The Significance of the Examination of “Ba” in the Broadening and Deepening of Studies on Japanese Language Education

Momoyo SHIMAZU
Kansai University

Abstract

This discussion is based on what we considered the overall purpose of our panel: Namely, through focusing on and examining “Ba,” it is possible to seek further potentialities of studies on Japanese language education, thus broadening and deepening these studies. We also explain the way we view “Ba” at this time and the significance of the concept as a focus of research.

Discussion on the ideal methods of making a workplace a learning environment from viewpoint of the local context – Based on fieldwork in a workplace

Saki OHIRA

Yamanashi Gakuin University

Abstract

This discussion focuses on the workplace as a learning environment. We discuss what the functional roles of the workplace are in terms of understanding shared meaning and values through field observations in places where foreigners living in Japan are working. Every workplace has specific things they value. A workplace functions as a workplace when all of the members work together and share these values together in their daily practice. We explore how the workplace, as a learning environment, provides employees with information on shared meaning and value in their company. In addition, we seek to understand how foreign workers as newcomers access this meaning and value that the working (or learning) environment presents them with.

"Ba" for Designing Personal Linguistic Landscape: Connecting Life and Learning

Manami YAGI

Surugadai University

Abstract

In an era of economic, political, and cultural globalization, the admittance of immigrants has become a major issue in numerous countries. In Europe and North America, there are formal public opportunities for immigrants to study the local languages. Meanwhile, Japan has no such public opportunities for language learning, and the idea that language learning means increasing one's vocabulary and grammar knowledge is deeply entrenched here. Therefore, I examined the Japanese language learning process of immigrants to Japan over the course of their lifetimes. Interviews of immigrants were conducted, and materials were created based on immigrants' narratives of their own lives and study experiences.

ヨーロッパの日本語学習者の読解における

辞書使用の問題点とその指導

野田 尚史 (国立国語研究所)、村田 裕美子 (ミュンヘン大学)
中島 晶子 (パリ大学)、白石 実 (バルセロナ自治大学)

要旨

ヨーロッパの日本語学習者を対象に読解において辞書をどのように使っているかを調査し、学習者の辞書使用の問題点を明らかにした。また、辞書使用について学習者にどのような指導をすればよいかという提案も行った。問題点の指摘も指導の提案も、辞書使用の段階を「入力語句の決定段階」と「辞書への入力段階」と「語義の選択段階」の3つに分けて行った。具体的には、(a)のような問題点を指摘し、(b)のような指導の提案を行った。

- (a) 学習者は「2分半蒸らし」を「2分」と「半蒸らし」に区切り、辞書で「半蒸らす」を調べるが、辞書では「半蒸らす」は見つからないという問題点がある。
- (b) 「半」は、「年」「キロ」などの数量単位の後や「世紀」「ダース」などの数量単位の前に付いて「半分」という意味を表すと覚えておくように指導する。また、「半」を他の部分と合わせて辞書で調べないように指導する。

【キーワード】 読解, 辞書, 指導, 入力, 語義

Keywords: reading comprehension, dictionary, teaching, input, meaning of a word

1 この論文の目的と構成

1 では、この論文の目的と構成を示す。1.1 でこの論文の目的について、1.2 でこの論文の構成について述べる。

1.1 この論文の目的

この論文の目的は2つある。1つは、ヨーロッパの日本語学習者が読解を行うときに辞書の使用についてどのような問題点があるのかを明らかにすることである。もう1つは、辞書使用について学習者にどのような指導をすればよいかという提案を行うことである。

このような研究を行うことにした動機は、次のようなことである。日本語学習者が日本語の教科書ではなく、自分が読みたいと思う日本語の読み物を読むと、知らない語句がたくさん出てくる。そうした場合、学習者はスマホの辞書アプリやインターネットなどで調べることがある。しかし、辞書などで調べても、その語句の適切な意味にたどり着けないことがある。

しかし、学習者が実際に辞書をどのように使い、わからない語句の意味をどのように理解しているかを調査した研究は、桑原 (2019) やフメリヤク寒川 (2020) 以外にほとんどない。また、そうした調査をもとに、辞書使用について学習者にどのような指導をすればよいかを扱った研究もほとんどない。

そこで、ヨーロッパの日本語学習者を対象に、(1)と(2)を明らかにする調査を行うことにした。

- (1) 学習者はどのように辞書を使用しているのか？
 - (2) 辞書で調べても適切な意味にたどり着けないのはどんなときで、それはなぜか？
- そして、この調査結果をもとに、(3)の提案を行うことにした。
- (3) 辞書使用について学習者にどのような指導をすればよいか？

1.2 この論文の構成

この論文の構成は、次のとおりである。

- 1 この論文の目的と構成 (執筆主担当：野田尚史)
- 2 日本語学習者の辞書使用の調査方法と分析方法 (執筆主担当：野田尚史)
- 3 入力語句の決定段階における辞書使用の問題点とその指導 (執筆主担当：村田裕美子)
- 4 辞書への入力段階における辞書使用の問題点とその指導 (執筆主担当：中島晶子)
- 5 語義の選択段階における辞書使用の問題点とその指導 (執筆主担当：白石実)
- 6 まとめと今後の課題 (執筆主担当：野田尚史)

2 では、調査方法と調査結果の分析方法について説明する。3 から 5 では、調査結果をもとに、日本語学習者の辞書使用の問題点を整理し、学習者への指導について提案を行う。その際、辞書使用の段階を 3 つに分けて、それぞれの段階での問題点と指導について述べる。3 では、テキストを読んで辞書に入力する語句を決定する段階を扱う。4 では、辞書を選択し、辞書に入力する段階を扱う。5 では、辞書で調べて出てきた語義の中から文脈に合う語義を選択する段階を扱う。最後の 6 では、この論文のまとめを行い、今後の課題についても触れる。

2 日本語学習者の辞書使用の調査方法と分析方法

2 では、ヨーロッパの日本語学習者の辞書使用の問題点を明らかにするために行った調査の方法と、調査結果の分析方法を説明する。2.1 で調査方法、2.2 で調査結果の分析方法、そして 2.3 では分析結果から学習者への指導を提案する方法を述べる。

2.1 調査方法

調査は、日本語学習者が日本語を読むときに、実際にどのように辞書を使い、日本語の意味をどのように理解しているかがわかるような方法で行った。

その方法は、日本語の読み物を読みながら理解した内容を学習者に自分の母語で語ってもらうものである。具体的には、(4)から(6)のようなことを行った。

- (4) 学習者に自分が読みたい生（なま）の読み物を選んでもらう。
- (5) 普段どおりに辞書などを使ってその読み物を読みながら、読みとった内容や推測したこと、わからないことを母語で語ってもらう。
- (6) 内容理解を確認するための質問を母語で行い、母語で答えてもらう。

その際、学習者がどのように辞書を使ったかを記録すると同時に、辞書を使いながらどのようにその語句の意味を理解したかを学習者に語ってもらう。具体的には、(7)と(8)

のようなことである。

- (7) 読むときに、どの辞書を使い、その辞書に何を入力したか、そのとき辞書にどのような情報が表示されたかを記録する。
- (8) 辞書に表示された情報からその読み物の意味をどのように理解したかを、学習者に母語で語ってもらう。

これは、基本的には思考発話法 (think-aloud method) による調査である。ただし、一般的な思考発話法では(6)のような質問は行わないので、思考発話法を改良したものと言える。また、思考発話法を使った読解調査では普通は学習者に辞書を使わせないので、その点でも一般的な読解調査とは異なる。

この調査方法は、野田 (2017)、野田他 (2017) で使われたものと基本的に同じである。詳しい調査方法は、ウェブサイト「日本語非母語話者の読解コーパス」に掲載されている。

今回、調査の対象にしたのは、ヨーロッパに在住する日本語学習者 49 名である。ドイツ在住者が 19 名、フランス在住者が 19 名、スペイン在住者が 9 名、スロベニア在住者が 2 名である。調査が行われたのは、2015 年 12 月から 2019 年 8 月である。

2.2 調査結果の分析方法

調査結果の分析としては、まず、得られたデータの中から学習者が辞書を使った部分に注目し、辞書を使ったけれど意味を適切に理解できなかった例を集めた。そして、それらの例について、辞書使用のどの段階でどんな問題点があるのかを、(9)から(11)の 3 つの段階に分け分析した。

- (9) 入力語句の決定段階: 学習者が辞書で調べる前に、テキストの文字列を切り分け、辞書に入力する語句を決定する段階
- (10) 辞書への入力段階: 学習者がどの辞書を使うかを選択し、調べたい語句を辞書に入力する段階
- (11) 語義の選択段階: 学習者が調べたい語句を辞書で調べた後、複数の語義の中から文脈に合う語義を選択する段階

たとえば、スペイン語を母語とする初級学習者が(12)を読んだときの辞書使用については、次のように分析した。

- (12) キャベツ、天かす、(2)の麺の順にのせて、約 2 分半蒸らします。(ウェブサイト「OTAFUKU」, 「本格おうちで簡単! 焼き方レシピ」, <http://www.otafuku.co.jp/recipe/cook/noodle/nood01.html>, 2017.5.12)

この学習者は、「2 分半蒸らします」の部分で「2 分」と「半蒸らします」に切り分け、辞書で「半蒸らす」を調べたが、見つからなかった。

この場合の問題点は、「2 分半蒸らします」という文字列をどのように切り分け、辞書で調べる言語単位をどのように選択するかという段階のものである。そのため、これは(9)の「入力語句の決定段階」の問題点だと位置づけた。

そして、この学習者は「2 分半蒸らします」の「2 分」の意味はわかるため、「2 分」と「半蒸らします」に切り分け、「半蒸らします」の辞書形として「半蒸らす」を辞書で調べたのだと分析した。

2.3 分析結果から学習者への指導を提案する方法

調査の分析結果から学習者への指導内容を提案する方法としては、辞書使用に問題が

あったそれぞれの例について、(13)のような原因を考えた上で、(14)のような提案をすることにした。

(13) 不適切な辞書使用の原因：学習者にどんな知識がなかったために辞書を使って意味を適切に理解できなかったのか？

(14) 指導内容の提案：学習者にどんな知識があれば、辞書を使って意味を適切に理解できるのか？

たとえば、前の(12)で「2分半蒸らします」の部分を「2分」と「半蒸らします」に切り分け、辞書で「半蒸らす」を調べた例については、(15)と(16)が原因だと考える。

(15) 「2分」と「半蒸らします」に切り分けた場合、「半蒸らします」は動詞だという判断はできた。しかし、「半蒸らします」が動詞であれば漢字2字の熟語の後は「します」になる可能性が高いため、「半蒸らします」が動詞である可能性は低いという判断ができなかった。

(16) 「半」は数量を表す語句の前後に付くことが多く、他の漢字1字といっしょになって漢字2字の熟語を作ることはいらないという判断ができなかった。

そして、これらの問題点に対しては(17)と(18)のような指導を提案する。

(17) 漢字2字の後に「し(ます)」や「す(る)」ではなく、「ら」「く」など他の文字が続いている場合は、「漢字2字とその後の部分」が動詞になっている可能性は低いと判断すればよい。漢字2字の後に助詞が続いている場合は漢字2字で名詞になっている可能性が高いが、そうでない場合は、1字目の漢字と2字目の漢字の間で切り分けられないかを考えればよい。

(18) 「半」は「年」「キロ」などの数量単位の後や「世紀」「ダース」などの数量単位の前に付いて「半分」という意味を表すことが多いことを覚えておけばよい。また、「半」は他の漢字1字といっしょになって漢字2字の熟語を作ことは少ないということも覚えておけば、なおよい。

3 入力語句の決定段階における辞書使用の問題点とその指導

学習者が辞書で調べる前にテキストの文字列をどのように切り分け、辞書で調べる入力語句をどのように決定するかを分析した結果、学習者は入力語句の決定段階で、主に(19)から(24)の問題点があることが明らかになった。

(19) 漢字が続いている部分で入力語句を適切に決定できない

(20) ひらがなが続いている部分で入力語句を適切に決定できない

(21) 漢字とひらがなが続いている部分で入力語句を適切に決定できない

(22) 数値に関わる部分で入力語句を適切に決定できない

(23) 複合動詞の部分で入力語句を適切に決定できない

(24) 活用形の部分で入力語句を適切に決定できない

これらの問題点について、3.1では(19)を、3.2では(20)を、3.3では(21)を、3.4では(22)を、3.5では(23)を、3.6では(24)を、具体例をあげて説明し、入力語句の決定段階における指導について提案を行う。

3.1 漢字が続いている部分で入力語句を適切に決定できない

漢字が続いている部分で、学習者はどこで区切れればよいかわからず、不適切に区切

ることがある。その結果、辞書に入力する語句を適切に決定できなくなることがある。

たとえば、(25)を読んだドイツ語を母語とする中級学習者は、「配送部車両課」の「配送部」を「配送」と「部」に切り分け、「車両課」を「車」と「両課」に切り分けた。そして、辞書で「両課」を調べたが、見つけられず、意味を適切に理解することができなかった。

(25) 二十二歳のときに、大型免許を取得して、**配送部車両課**へと異動。(宮部みゆき『理由』p.321, 新潮社, 2007)

「配送部」を「配送」と「部」に切り分けたのは、学習者が「配送」ということばを知っていたからである。また、「車両課」を「車」と「両課」に切り分けたのは、「車」の意味がわかっていたからである。しかし、そのことばを知っているというだけで区切ると、辞書で見つからないことがある。

また、(26)を読んだスペイン語を母語とする中級学習者は、「雇用主」を「雇用」と「主」に切り分けた。そして、辞書で「雇用」と「主」を調べたが、「主な雇用」という意味だと不適切に理解した。

(26) アルバイト先の**雇用主**が作成する採用予定証明書など(ウェブサイト「日本留学総合情報ガイド」,「アルバイトの見つけ方」, <http://www.studyjapan.go.jp/jp/inj/inj03j.html>, 2015.12.28)

この学習者は「主な雇用が作成する」というのはおかしいと悩むが、適切な理解にたどり着くことができなかった。「主」がその前にある「雇用」を修飾することはないという判断ができず、「主」に他の意味があるかもしれないという推測ができなかったからである。辞書には「雇用主」が載っていることが多いので、「雇用主」でも調べれば、適切な意味にたどり着けた可能性がある。

このような問題点に対しては、(27)と(28)のような指導を提案する。

(27) 漢字が3つ連続している場合は、漢字2つの部分と漢字1つの部分に区切ればよいことが多いが、「部」や「課」のように漢字1つの部分になりやすい漢字を覚えておくようにする。

(28) 入力語句が辞書に載っていなかったり、辞書で調べた語句では意味が不自然だと感じたら、語句の区切り方を変えて辞書で調べるようにする。

3.2 ひらがなが続いている部分で入力語句を適切に決定できない

ひらがなが続いている部分で、学習者はどこで区切ればよいかわからず、不適切に区切ることがある。その結果、辞書に入力する語句を適切に決定できなくなることがある。

たとえば、(29)を読んだドイツ語を母語とする初級学習者は、「ともいえる」を「と」と「もいえる」に切り分けた。そして、辞書で「もいえる」を調べたが、見つけられず、意味を適切に理解することができなかった。

(29) 鮮やかに色づけされた生八ツ橋で花をかたどったり、キャラメルなどの新素材と合わせた、進化系八ツ橋**ともいえる**スイーツを新ブランドで次々と発表。(『にぼにか』日本語版, 第12号, p.19, 「伝統から新しい世界へ」, 外務省, 2014, 原文はすべて漢字にルビがある)

「ともいえる」を「と」と「もいえる」に切り分けたのは、学習者が「という」などの「と」を知っていて、「と」は1単語であると考えたからである。

また、(30)を読んだドイツ語を母語とする初級学習者は、「はおれば」を「は」と「おれば」に切り分けた。そして、辞書で「おる」を調べたが、意味がたくさん出てきて、意味

を適切に理解することができなかった。

- (30) そこに G ジャンを**は**おれば、どこから見ても貧乏な旅行者だった。(吉本ばなな「小さな闇」、『日本語の短編小説』, p.9, Penguin Books, 2011, 原文はすべて漢字にルビがある)

「はおれば」を「は」と「おれば」に切り分けたのは、「は」を強調の意味を表す助詞だと判断したからである。

このような問題点に対しては、(31)と(32)のような指導を提案する。

- (31) 「は」や「も」は助詞である可能性があるので、「は」や「も」を他の部分といっしょにしないで、区切るようにする。ただし、「をは」や「はも」のように連続することはない助詞の組み合わせになっているときは、「は」や「も」は他の部分の一部である可能性が高いと判断するようにする。
- (32) 辞書で調べた語句では意味が理解できないと感じたら、語句の区切り方を変えて辞書で調べるようにする。

3.3 漢字とひらがなが続いている部分で入力語句を適切に決定できない

漢字とひらがなが続いている部分で、学習者はどこで区切ればよいかわからず、不適切に区切ることがある。その結果、辞書に入力する語句を適切に決定できなくなることがある。

たとえば、(33)を読んだドイツ語を母語とする初級学習者は、「ため息」を「ため」と「息」に切り分けた。そして、辞書で「息」を調べ、「自分では決められないから、息をふいた」という意味だと不適切に理解した。

- (33) 父の目は輝き、次々に手にとって演奏しては、決められない**ため息**をもらしていた。(吉本ばなな「小さな闇」、『日本語の短編小説』, p.9, Penguin Books, 2011, 原文はすべて漢字にルビがある)

「ため息」を「ため」と「息」に切り分けたのは、学習者が理由を表すときに使う「～ため」を知っていたからである。しかし、「息をふく」のところが正しく理解できているのか、文脈に合っているのか、その内容にはあまり納得できず、悩んでいた。

また、(34)を読んだドイツ語を母語とする初級学習者は、「お年寄り」を「お」と「年寄り」に切り分けなかった。そして、辞書で「お年寄り」を調べたが、見つけられず、意味を適切に理解することができなかった。

- (34) 子どもと**お年寄り**は特に気をつける(ウェブサイト「NEWS WEB EASY」,「熱中症にならないために気をつけること」, https://www3.nhk.or.jp/news/easy/article/disaster_heat.html, 2018.7.23, 原文はすべて漢字にルビがある)

このような問題点に対しては、(35)と(36)のような指導を提案する。

- (35) 「～ため」や「～とき」のような従属節の後には「，」が来ることが多いので、「ため」や「とき」の後に「，」がないときは、「ため」「とき」とその後の部分が1つの語になっている可能性があるとして判断するようにする。
- (36) 辞書で調べた語句では意味がよくわからないと感じたら、語句の区切り方を変えて辞書で調べるようにする。

3.4 数値に関わる部分で入力語句を適切に決定できない

数値に関わる部分で、学習者はどこで区切ればよいかわからず、不適切に区切るこ

とがある。その結果、辞書に入力する語句を適切に決定できなくなることがある。

たとえば、(37)を読んだスペイン語を母語とする初級学習者は、「3 分の 1 近く」を「3 分の」と「1 近く」に切り分けた。そして、辞書で「1 近く」を調べたが、見つけれず、意味を適切に理解することができなかった。

- (37) 日本で暮らす外国人の 3 分の 1 近くが、差別を経験したことがあることが分かった。(ウェブサイト「NewSphere」, 松丸さとみ「外国人 3 割が差別発言経験」の法務省調査, 手法に難あり? 海外掲示板で話題に, <https://newsphere.jp/national/20170404-3/>, 2017.5.12)

また、(38)を読んだフランス語を母語とする中級学習者は、「3 日夜」を「3」と「日夜」に切り分けた。そして、辞書で「日夜」を調べ、「会議が三日三晩続いた」という意味だと不適切に理解した。

- (38) 安倍晋三首相とトヨタ自動車の豊田章男社長が 3 日夜、国会近くのホテルで会談した。(『毎日新聞』2017.2.3, 「安倍首相 トヨタ社長と会談 日米首脳会談に向け協議」, <https://mainichi.jp/articles/20170204/k00/00m/020/059000c>, 2017.2.8)

学習者は、会談が三日三晩続くというのはおかしいと思い、悩んだが、3 日が日付であることはわからず、「3 日」と「夜」という切り分け方は考えなかったのだと考えられる。このような問題点に対しては、(39)のような指導を提案する。

- (39) 数値の後には普通の名詞が来ることはほとんどなく、単位を表す語や助数詞が来ることが多いので、数値のすぐ後にある「日」のような漢字 1 字は単位を表す語や助数詞である可能性が高いと判断するようにする。

3.5 複合動詞の部分で入力語句を適切に決定できない

複合動詞の部分で、学習者はどこで区切れればよいかわからず、不適切に区切ることがある。その結果、辞書に入力する語句を適切に決定できなくなることがある。

たとえば、(40)を読んだドイツ語を母語とする初級学習者は、「打ち込む」を「打ち」と「込む」に切り分けた。そして、辞書で「込む」を調べた。辞書には「いっぱいである」という意味が載っていたため、お寺の話であることから、「たくさんの人が訪れる場所」という意味だと不適切に理解した。

- (40) 禅の寺院では、今もなお若い僧たちが修行に打ち込む姿が見られる。(『にぽにか』日本語版, 第 3 号, p.10, 「修行のかたち」, 外務省, 2011, 原文はすべて漢字にルビがある)

また、(41)を読んだドイツ語を母語とする中級学習者は、「こぎ着ける」を「こぎ」と「着ける」に切り分けた。そして、辞書で「こぎ」を調べた。辞書には「漕ぎ」などを含め複数の意味が載っていたため、どの意味かわからず悩んだ。最終的に、いちばん文脈に合いそうなものとして「狐疑」(indecision)を選び、「トランプ氏に初めて会ったとき、合意できなかった」という意味だと不適切に理解した。

- (41) 首相は、当選直後のトランプ氏と会談にこぎ着けるなど、直接対話を早めに繰り返して首脳同士の信頼関係を築きたい考えだ。(『朝日新聞』2017.1.30, p.3, 「10 日の会談は『真剣勝負』」)

このような問題点に対しては、(42)のような指導を提案する。

- (42) 「打ち込む」のように「動詞の連用形+動詞」である可能性があるものは、それ全体が複合動詞だろうと判断し、区切らずに「動詞の連用形+動詞」全体を辞書

で調べるようにする。

3.6 活用形の部分で入力語句を適切に決定できない

動詞の活用形の部分で、学習者はその活用がわからず、適切に区切ることができないことがある。その結果、辞書に入力する語句を適切に決定できなくなる場合がある。

たとえば、(43)を読んだフランス語を母語とする初級学習者は、「思う」という動詞は知っていたが、「思えない」がどのような意味をもつ動詞形なのか知らなかった。そこで、オンライン辞書サイト内の動詞活用表を見たが、そこには可能形は出ていなかった。そのため、翻訳アプリで「思えない」を調べた。辞書には「思わない」という意味のフランス語訳が出たため、これを「知らない」という意味に置き換え、「レベルの高さを（私たちが）知らない初アルバム」という意味だと不適切に理解した。

- (43) 『Zanaka (マダガスカル語で「子供」)』は初アルバムとは**思えない**レベルの高さ。
 (『Ovni』 No.826, Editions Ilyfunet, 2017 「Jain. 第2 のストロマエ。」, <http://ovnin.avi.com/jain>, 2017.4.19)

また、(44)を読んだドイツ語を母語とする中級学習者は、「見当がつかぬ」の「つかぬ」が動詞であることは理解できたが、否定の助動詞「ぬ」を知らなかったため、「つく」という動詞であることがわからなかった。そして、辞書で「つかぬ」を調べた。辞書には「つかぬ事」という意味のドイツ語訳が出たため、これを「重要でない」という意味に置き換え、「どこで生まれたかは、まったく重要でない」という意味だと不適切に理解した。

- (44) どこで生れたかとんと**見当がつかぬ**。(夏目漱石『吾輩は猫である』, 青空文庫, https://www.aozora.gr.jp/cards/000148/files/789_14547.html, 2016.12.12, 原文では「見当」に「けんとう」というルビがある)

このような問題点に対しては、(45)と(46)のような指導を提案する。

- (45) 「思える」のような可能動詞は辞書に載っていないので、漢字の後にエ段のひらがながある動詞は、そのひらがなをウ段に変えた「思う」のような動詞の可能形である可能性がある」と判断するようにする。
- (46) 動詞であることは推測できても、その活用形がわからないときは、古い活用形である可能性があるが、そのような活用形は慣用句でしか使われないものが多いので、「見当がつかぬ」であれば、「見当」や「見当がつ」など、さまざまな語句でも辞書で調べるようにする。

3.7 入力語句の決定段階における辞書使用の問題点とその指導のまとめ

ここまで見てきた入力語句の決定段階における問題点とそれに対する指導をまとめると、(47)から(52)のようになる。

- (47) 漢字が続いている部分で入力語句を適切に決定できない問題点に対して：漢字が3つ連続している場合に他の漢字2つに対して1つの漢字に区切られる「部」や「課」のような漢字を覚えておくとともに、入力語句が辞書に載っていないときは語句の区切り方を変えて辞書で調べるようにする。
- (48) ひらがなが続いている部分で入力語句を適切に決定できない問題点に対して：「は」や「も」は助詞である可能性がある所以他の部分といっしょにしないで区切るようにするとともに、辞書で調べた語句では意味が理解できないときは語句の区切り方を変えて辞書で調べるようにする。
- (49) 漢字とひらがなが続いている部分で入力語句を適切に決定できない問題点に対し

て：「ため」や「とき」の後に「，」がないときは「ため」「とき」とその後の部分が1つの語になっている可能性がある」と判断するとともに、辞書で調べた語句では意味がよくわからないときは語句の区切り方を変えて辞書で調べるようにする。

- (50) 数値や単位に関わる部分で入力語句を適切に決定できない問題点に対して：数値のすぐ後にある「日」のような漢字1字は単位を表す語や助数詞である可能性が高いと判断するようにする。
- (51) 複合動詞を適切に決定できない問題点に対して：「打ち込む」のような「動詞の連用形＋動詞」は区切らずにそれ全体を辞書で調べるようにする。
- (52) 活用形の部分で入力語句を適切に決定できない問題点に対して：「思える」のように漢字の後にエ段のひらがながある動詞は可能形である可能性がある」と判断するとともに、「見当がつかぬ」のように活用形がわからない動詞は「見当」や「見当がつ」などでも辞書で調べるようにする。

4 辞書への入力段階における辞書使用の問題点とその指導

学習者が辞書で調べる入力語句を決定した後、それを辞書にどのように入力するかを分析した結果、日本語学習者は辞書への入力段階で、主に(53)から(58)の問題点があることが明らかになった。

- (53) 文字の形を混同して適切に入力できない
- (54) 読み方を混同して適切に入力できない
- (55) 辞書が認識できるように文字を入力できない
- (56) 当て字や異体字で書かれた語句を調べられない
- (57) 辞書にない語句を他のリソースで調べられない
- (58) 辞書記述が不十分でも他のリソースを活用できない

これらの問題点について、4.1 では(53)を、4.2 では(54)を、4.3 では(55)を、4.4 では(56)を、4.5 では(57)を、4.6 では(58)を、具体例をあげて説明し、辞書への入力段階における指導について提案を行う。

4.1 文字の形を混同して適切に入力できない

他の文字と形が似ている文字の部分で、学習者は字形を混同して、適切に入力できないことがある。その結果、調べている語句が見つからない場合がある。

たとえば、(59)を読んだフランス語を母語とする初級学習者は、「輸入」の「輸」を「輪」と混同して、辞書アプリにローマ字入力で「わ」と入力した。そして、「わ」と読む漢字のリストから「輪」を選択した。しかし、「輪」を含む語句のリストには「輸入」はなく、「輸入」を見つけることができなかった。「輸」と「輪」のように形が似ている上に、画数が多い漢字では、特に細部の違いには気づきにくい。

- (59) コンダミナスさんは日本食材の輸入会社で働くかたわら [後略] (『ノアゼットプレス』No.37, p.1, 「今フランスで一番熱い日本食材は「ユズ」だった!」, ノアゼット東京オフィス, 2017)

また、(60)を読んだフランス語を母語とする初級学習者は、「可哀想」の「哀」を手書き入力した後、辞書画面に出てきた漢字候補のリストから、最初の文字の「哀」を選び、そ

の隣にあった「哀」を選ばなかった。そして、その前後に「可」と「想」を加え、「可哀想」と入力したため、「可哀想」を見つけることができなかった。

(60) おおおお、**可哀想**に。(ウェブサイト「左大臣どっとこむ」,「舌切り雀」, <http://yomukiku-mukashi.com/shitakiri.html>, 2016.12.25)

このような問題点に対しては、(61)と(62)のような指導を提案する。

(61) 形の似ている文字が多いので、入力の間違いを防ぐために、読み方でタイプ入力するのではなく、手書き入力かコピー・アンド・ペーストで入力するようにする。

(62) 手書き入力が出てくる漢字の候補には似た形の漢字があるので、細部に注意し、字形の違いを見分けた上で漢字を選択するようにする。

4.2 読み方を混同して適切に入力できない

他の文字と読み方が似ていたり、複数の読み方をもつ文字の部分で、学習者は読み方を混同して、適切に入力できないことがある。その結果、調べている語句が見つからない場合がある。

たとえば、(63)を読んだスペイン語を母語とする中級学習者は、「抱いてきた」の「抱」に「いだ」とルビが付いているのに、「いただく」と混同して「いただ」と読み間違えた。そして、その読み方で辞書を引いたため、「抱(いだ)く」を見つけることができなかった。

(63) 古来、日本人が富士山に**抱いて**きた心情を探る。(『にっぽにか』日本語版, 第 13 号, p.9, 「富士山はなぜ祈りの山になったのか」, 外務省, 2014, 原文はすべて漢字にルビがある)

ルビがあっても読み間違えるのは、知っている語と部分的に共通するところを見ただけで、読み方が似ている語と誤って認識してしまうからである。

また、(64)を読んだスペイン語を母語とする中級学習者は、「目的」の「目」を、音読みの「もく」ではなく訓読みの「め」と読み、「的」を、同じつくりをもつ漢字の「約」のように「やく」と読んだ。そして、「めやく」という読み方で入力したため、「目的」という語を見つけることができなかった。ここでは、音訓の読み方の混同に加え、形の似た漢字の混同が見られる。

(64) 法務省は調査の**目的**を、2020年の東京オリンピック・パラリンピック開催を控えるなか[後略](ウェブサイト「NewSphere」, 松丸さとみ「外国人3割が差別発言経験」の法務省調査, 手法に難あり? 海外掲示板で話題に」 <https://newsphere.jp/national/20170404-3/>, 2017.5.12)

このような問題点に対しては、(65)のような指導を提案する。

(64) 複数の読み方がある漢字が多く、読み方の似た漢字もあるので、読み方でタイプ入力するのではなく、手書き入力かコピー・アンド・ペーストで入力するようにする。

4.3 辞書が認識できるように文字を入力できない

他の文字と書き方が似ている部分で、学習者は書き方を混同して、辞書に適切に入力できないことがある。その結果、調べている語句が見つからない場合がある。

たとえば、(66)を読んだフランス語を母語とする中級学習者は、「モントルイユ市」の「市」を調べるとき、「𠂔」と書いてから「巾」と書くのではなく、「一」「冂」「丨」の順で手書き入力をした。そして、全体的な形は似ているものの、おそらく画数が異なることから辞

書アプリが「市」と認識しなかったため、漢字候補のリストから「市」を見つけることができなかった。

- (66) 2014年に郊外のモントルイユ市でできた「ペッシュ」が、パリ東部数区でも使われることになった。([Ovni] No.853, 2018, 「パリも地域通貨〈ペッシュ〉導入！」, <https://ovninavi.com/パリも地域通貨〈ペッシュ〉導入！>, 2018.6.21)

また、(67)を読んだフランス語を母語とする中級学習者は、「愉悦」を調べる時、「愉」の部首を「忄」ではなく「木」と手書きで書いた。そして、漢字候補のリストの中には「木」と異なる部首をもつ漢字も出てきたが、「愉」を見つけることができなかった。

- (67) 手作業の**愉悦**の中から生まれてくる独自のカタチに、特にモチーフはないのだと話しますが[後略](チラシ「INAX ガレリアセラミカでの田中知美展」, 2008)このような問題点に対しては、(68)と(69)のような指導を提案する。

- (68) 手書き入力で辞書が文字を認識しない場合は、画数を確認したり、コピー・アンド・ペーストで入力したり、画数にかかわらず形の似た漢字候補が多く出るアプリを選んだりするようにする。

- (69) 語句の中から、文字がわかる部分を抜き出して、検索エンジンでワイルドカード検索をするようにする。

ワイルドカード検索では、調べる語句の中でわからない文字の部分にアスタリスクを入れ、語句を二重引用符で囲み、「"モントルイユ*で"」のように入力すると、これらの語句を含む例文を探すことができる。そこで「モントルイユ市で」という語列が見つかれば、それをコピー・アンド・ペーストして調べることが可能となる。

4.4 当て字や異体字で書かれた語句を調べられない

当て字や異体字で書かれた語句の部分で、学習者が文字を正確に入力しても、その文字が辞書の見出しに使われていないことがある。その結果、調べている語句が見つからない場合がある。

たとえば、(70)を読んだスペイン語を母語とする中級学習者は、読み物に書いてあるとおり、辞書アプリに「Yシャツ」と入力した。しかし、この辞書には「ワイシャツ」という見出し語しかなかったことから、当て字の「Yシャツ」を入力してもこの語句を見つけることができなかった。

- (70) サラリーマンたちも上着を脱いで白やブルーの**Yシャツ**姿で行き交い[後略](青山七恵『ひとり日和』p.49, 河出書房新社, 2007)

また、(71)を読んだフランス語を母語とする初級学習者は、「二疋」の「疋」を調べるために、この漢字にふってあるルビのとおり「ひき」と入力した。しかし、「ひき」と読む語句の候補が「引き、匹、弾き、惹き、曳き、退き、轆き、比企」など多く出てくる中で「疋」の漢字は見つからなかった。

- (71) [前略] 白熊のような犬を**二疋**つれて[後略](宮沢賢治『注文の多い料理店』, 青空文庫, http://www.aozora.gr.jp/cards/000081/files/43754_17659.html, 2016.12.5, 原文では「白熊」と「疋」にルビがある)

このような問題点に対しては、(72)と(73)のような指導を提案する。

- (72) 書いてあるとおりに入力しても辞書で見つからない場合は、見出し語にない当て字や異体字が使われている可能性があるため、アルファベットはカタカナにするなど、他の表記で入力するようにする。

- (73) 検索エンジンや翻訳アプリなどを使って、文字や語句、節の単位で入力するようにする。

4.5 辞書にない語句を他のリソースで調べられない

固有名詞や位相語などの語句の部分で、学習者が正確に入力しても、辞書に載っていないことがある。その結果、他のリソースに当たらなければ、調べる語句が見つからない場合がある。

たとえば、(74)を読んだドイツ語を母語とする初級学習者は、固有名詞である「メイベリーン」をオンライン辞書で調べたが、見つからなかった。その結果、人の名前だと考えて他のリソースで調べることをしなかったため、曲名であることがわからなかった。固有名詞はたいいていの辞書には載っていないため、他のリソースを使わないと意味を調べることができない。

- (74) 黒人差別の激しかった 55 年に「メイベリーン」で全米デビューし、人気歌手に。
(ウェブサイト「朝日新聞 DIGITAL」, 2017.3.19, 「チャック・ベリーさん死去 ロック界の伝説, 90 歳」, <https://www.asahi.com/articles/ASK3M2PLPK3MUHBI001.html>, 2017.3.21)

また、(75)を読んだフランス語を母語とする中級学習者は、「ママチャリ」を辞書アプリで調べたが、見つからなかった。その結果、文の意味を理解することができなかった。くだけた会話や文章にしか使われない「ママチャリ」のような位相語は、辞書に載っていないことがあるため、他のリソースを使わないと意味を調べることができない。

- (75) イギリスでママチャリが注目される理由とは (ウェブサイト「NewSphere」, 「日本の自転車文化を学べ! イギリスでママチャリが注目される理由とは」, <https://newsphere.jp/national/20131201-1/>, 2017.5.31)

このような問題点に対しては、(76)のような指導を提案する。

- (76) 調べる語句が辞書に載っていない場合は、固有名詞や位相語である可能性がある
ので、検索エンジンで調べるようにする。

4.6 辞書の記述が不十分でも他のリソースを活用できない

調べる語句が辞書で見つかったても、辞書の記述が不十分であったり、わかりにくかったりすることがある。その結果、他のリソースに当たらなければ、調べる語句の意味が適切に理解できない場合がある。

たとえば、(77)を読んだフランス語を母語とする中級学習者は、辞書アプリで「官民」を調べ、「government and people」という訳を見つかるが、文の中で具体的にどのような意味で使われているのかが理解できなかった。この文では政府の方針が述べられているはずなのに、なぜ「people」が出てくるのかわからないと悩んだ。しかし、それ以上調べなかったため、文の意味を適切に理解することができなかった。

- (77) 官民が協調して米国への投資をアピールし、貿易摩擦を回避したい考えだ。(『毎日新聞』2017.2.3, 「安倍首相 トヨタ社長と会談 日米首脳会談に向け協議」, <https://mainichi.jp/articles/20170204/k00/00m/020/059000c>, 2017.2.8)

辞書アプリなどでは、語句の訳や定義がごく簡略であったり、例文も少なかったりするため、意味を適切に理解するには十分でないことがある。

また、(78)を読んだスペイン語を母語とする中級学習者は、「店開き」の「店開」を電子

辞書に入力したが、辞書では自動的に「開店」と変換され、「店が開く」という意味が出た。入力した語と違うため、この意味が「開店」の意味として正しいものなのかわからずに悩んだ。しかし、それ以上調べなかったため、文の意味を適切に理解することができなかった。

(78) 売店はホームの真ん中であって、高層ビルが立ち並ぶ新宿方向には背を向けて店開きしていた。(青山七恵『ひとり日和』河出書房, 2010, p.49)

辞書が他の候補として別の語を出してきた場合は、それが合っているかどうかは同じ辞書では確認できない。「店開き」などの日常的に使われるような語であっても、辞書には載っていなかったり、類似する語句のみが出てきたりして、学習者は戸惑うことがある。

このような問題点に対しては、(79)と(80)のような指導を提案する。

(79) 辞書の記述が不十分なときは、検索エンジンを使って、語句が使われる文脈や関連する情報を調べ、意味を推測するようにする。

(80) 入力した語句を辞書が自動変換して異なる語句の意味を示してきた場合は、検索エンジンでフレーズ検索をするようにする。

フレーズ検索では、二重引用符を使い「”店開”」または「”店開き”」と入力すれば、これと一致する語列を含む例が見つかるため、例文を探せるほか、読み物にある表記が間違いではないことを確認することもできる。

4.7 辞書への入力段階における辞書使用の問題点とその指導のまとめ

ここまで見てきた辞書への入力段階における問題点とそれに対する指導をまとめると、(81)から(86)のようになる。

- (81) 文字の形を混同して適切に入力できない問題点に対して：手書き入力かコピー・アンド・ペーストで入力するようになるとともに、手書き入力で出てくる漢字の候補は細部に注意し、字形の違いを見分けた上で漢字を選択するようにする。
- (82) 読み方を混同して適切に入力できない問題点に対して：読み方でタイプ入力するのではなく、手書き入力かコピー・アンド・ペーストで入力するようにする。
- (83) 辞書が認識できるように文字を入力できない問題点に対して：画数を確認したり、コピー・アンド・ペーストで入力したり、字形の似た漢字候補が多く出るアプリを使ったりするとともに、検索エンジンでワイルドカード検索をするようにする。
- (84) 当て字や異体字で書かれた語句を調べられない問題点に対して：辞書で見つからない場合は他の表記で入力するとともに、検索エンジンや翻訳アプリなどを使って文字や語句、節の単位で入力するようにする。
- (85) 辞書にない語句を他のリソースで調べられない問題点に対して：調べる語句が辞書に載っていない場合は検索エンジンで調べるようにする。
- (86) 辞書記述が不十分でも他のリソースを活用できない問題点に対して：辞書の記述が不十分なときは、検索エンジンを使って文脈や関連する情報を調べ、意味を推測するようにする。

5 語義の選択段階における辞書使用の問題点とその指導

学習者が調べる語句を辞書に入力した後、複数の語義の中から文脈に合う語義をどのように選択するかを分析した結果、学習者は語義の選択段階で、主に(87)から(89)の問題

点があることが明らかになった。

(87) 最初に出ている語義を選択する

(88) 例文を見ないために適切な語義を選択できない

(89) 文脈に合う語義を選択できない

これらの問題点について、5.1 では(87)を、5.2 では(88)を、5.3 では(89)を、具体例をあげて説明し、語義の選択段階における指導について提案を行う。

5.1 最初に出ている語義を選択する

辞書の見出し語に複数の語義が載っている場合、学習者は最初に出ている語義だけを見て、それを選択することがある。その結果、その語義が文脈に合わず、文全体の意味を適切に理解できない場合がある。

たとえば、(90)を読んだドイツ語を母語とする初級学習者は、「評する」の語義として辞書に載っている「批判する」と「コメントする」のうち、最初に出ている「批判する」という語義を見て、それを選択した。その結果、文の意味を適切に理解することができなかった。

(90) 米ウォールストリート・ジャーナル紙は「黒人と白人の10代の若者を同じように魅了した、最初の黒人アーティストの一人」と**評した**。(ウェブサイト「朝日新聞DIGITAL」, 2017.3.19, 「チャック・ベリーさん死去 ロック界の伝説, 90歳」, <http://www.asahi.com/articles/ASK3M2PLPK3MUHBI001.html>, 2017.3.21)

学習者は、なぜ黒人アーティストの一人が批判されなければならなかったのかを理解できなかったが、辞書にある「コメントする」という別の語義を見て検討することはなかった。

また、(91)を読んだスペイン語を母語とする初級学習者は、「コシ」の語義として辞書に載っている「ウエスト部分」と「髪、麺、紙などの耐久性と弾力性」のうち、最初に出ている「ウエスト部分」という語義を見て、それを選択した。その結果、文の意味を適切に理解することができなかった。

「コシ」と辞書に入力した。最初の語義として「ウエスト部分」が出たが、文脈に合わないし、擬音語の語義でもなさそうなので、辞書には出ていない特別な語句だと判断し、2つ目以降の語義も見ずに、それ以上調べなかった。

(91) ゆでても**コシ**が強く形が崩れにくいなどの性質を持つ。(ウェブサイト「オリーブオイルをひとまわし」, 「パスタとラーメンは、原材料がこんなに違う!」, <https://www.olive-hitomawashi.com/column/2018/01/post-813.html>, 2018.5.6)

学習者は、「ウエスト部分」では文脈に合わないと思ったが、辞書には出ていない特別な語句だと判断しただけで、辞書にある「髪、麺、紙などの耐久性と弾力性」という別の語義を見て検討することはなかった。

なお、学習者はオンライン辞書に「コシ」と入力したが、それが自動的に「腰(こし)」と変換されて画面に提示されていることに気がつかなかった。

このような問題点に対しては、(92)のような指導を提案する。

(92) 語義が複数あるときは、最初の語義だけを見るのではなく、他の語義も見て、もっとも文脈に合う意味を選択するようにする。

5.2 例文を見ないために適切な語義を選択できない

辞書の見出し語に複数の語義が載っている場合、例文を見れば適切な語義が選びやすいことがある。しかし、学習者は例文を見ずに語義だけを見て、語義を選択することがある。その結果、その語義が文脈に合わず、文全体の意味を適切に理解できない場合がある。

たとえば、(93)を読んだフランス語を母語とする初級学習者は、辞書に載っている例文を見なかったために、「次第」の語義である「～による」と「すぐに」のうち、どちらが文脈に合うのかを選択できなかった。

- (93) [前略] 太さ**次第**だが 20 分ちょっと蒸す。(『Ovni』No.831, 「ときどき魚屋に出る川のズズキの、びっくりするうまさ」, <https://ovninavi.com/%E3%81%A8%E3%81%8D%E3%81%A9%E3%81%8D%E9%AD%9A%E5%B1%8B%E3%81%AB%E5%87%BA%E3%82%8B%E5%B7%9D%E3%81%AE%E3%82%B9%E3%82%BA%E3%82%AD%E3%80%81%E3%81%9D%E3%81%AE%E7%99%BD%E8%BA%AB%E3%81%AE%E3%81%86%E3%81%BE/>, 2017.6.3)

この辞書には語義記述と同じ画面には例文は載っていないが、例文検索のリンクがある。そこには、「結果次第」「天気次第」のような「～による」という語義の例と、「機械が空き次第送る」のような「すぐに」という語義の例が載っている。このような例を見れば、「太さ次第」の「次第」は「～による」という語義だと判断しやすくなったはずである。

また、(94)を読んだスペイン語を母語とする初級学習者は、辞書に載っている例文を見なかったために、「スペース」の語義である「部屋や領域の空間」と「タイプするときの文字と文字との空間」と「宇宙空間」のうち、どれが文脈に合うのかを選択できなかった。

- (94) ホットプレートで焼く場合は、**空いているスペース**に麺をおき温めて調理します。(ウェブサイト「OTAFUKU」, 「本格おうちで簡単！焼き方レシピ」, <http://www.otafuku.co.jp/recipe/cook/noodle/nood01.html>, 2017.5.12)

学習者は、3つの語義のうち「タイプするときの文字と文字との空間」と「宇宙空間」は焼きそばとは無関係で、文脈に合わない判断した。もう1つの語義「部屋や領域の空間」は抽象的で理解できなかったため、文脈に合う語義は辞書には出ていないと判断した。このとき例文検索をすれば、「どこでもスペースのあるところにそれを置きなさい」のような例文があり、「スペース」の意味が理解しやすくなったはずである。

このような問題点に対しては、(95)のような指導を提案する。

- (95) 辞書に載っている語義を見ても、どの語義を選択すればよいかがよくわからないときには、辞書に載っている例文を見るようにする。

5.3 文脈に合う語義を選択できない

辞書の見出し語に複数の語義が載っている場合、学習者はそれらの語義の中から文脈に合う語義を選択できないことがある。

たとえば、(96)を読んだスペイン語を母語とする中級学習者は、「控える」の語義として辞書に載っている「書きとめる」「少なくする」「準備する」「まもなく来る」のうち、「準備する」を選択した。その結果、文の意味を適切に理解することができなかった。

- (96) [前略] 2020 年の東京オリンピック・パラリンピック開催を**控える**なか、いわゆるヘイトスピーチが公然と行われるようになっており、[後略] (ウェブサイト「NewSphere」, 松丸さとみ「「外国人 3 割が差別発言経験」の法務省調査、手法に難あり？ 海外掲示板で話題に」, <https://newsphere.jp/national/20170404-3/>, 2017.5.12)

学習者は、これらの語義のうち「書きとめる」と「少なくする」は文脈に合わないと判断し、「準備する」か「まもなく来る」のどちらかが適切な語義だと推測した。その上で、「準備する」という語義のほうが「東京オリンピック」とつながりやすく適切だろうと判断した。そのとき、「まもなく来る」という語義のほうが「2020 年」や「開催」とつながりやすいということは考えなかった。

また、(97)を読んだスペイン語を母語とする初級学習者は、「生地」の語義として辞書に載っている「素材」「布」「本来の性質」「釉薬のかかっている陶器」「すっぴんの肌」「コーティングしていない金属」のうち、どの語義を選択するのがよいかかわからず、選択するのを諦めた。

(97) 強力粉のなかでも、特に「デュラム小麦のセモリナ粉（粗挽き粉）」を使ったパスタが上質とされている。この粉は、ガラス質の半透明の硬い胚乳を持ち、弾力性に富んでいるので**生地**の形成がしやすい、ゆでてもコシが強く形が崩れにくいなどの性質を持つ。（ウェブサイト「オリーブオイルをひとまわし」、「パスタとラーメンは、原材料がこんなに違う！」、<https://www.olive-hitomawashi.com/column/2018/01/post-813.html>, 2018.5.6)

この文章はパスタの話であり、「布」や「陶器」「肌」「金属」という語義ではないはずだと推測できたはずである。また、前後にある「弾力性に富んでいる」や「形成がしやすい」からも、「(パスタの) 素材」という意味だと推測できた可能性がある。

このような問題点に対しては、(98)のような指導を提案する。

(98) どの語義を選択すればよいかがよくわからないときには、どの語義が前後の文脈ともっとも合うかをよく検討するようにする。

5.4 語義の選択段階における辞書使用の問題点とその指導のまとめ

ここまで見てきた語義の選択段階における問題点とそれに対する指導をまとめると(99)から(101)のようになる。

- (99) 最初に出ている語義を選択する問題点に対して：語義が複数あるときは、最初の語義だけを見るのではなく、他の語義も見て、もっとも文脈に合う意味を選択するようにする。
- (100) 例文を見ないために適切な語義を選択できない問題点に対して：辞書に載っている語義を見ても、どの語義を選択すればよいかよくわからないときには、辞書に載っている例文を見るようにする。
- (101) 文脈に合う語義を選択できない問題点に対して：どの語義を選択すればよいかよくわからないときには、どの語義が前後の文脈ともっとも合うかをよく検討するようにする。

6 まとめと今後の課題

6 では、6.1 でこの論文のまとめを行い、6.2 で今後の課題について述べる。

6.1 まとめ

この論文では、ヨーロッパの日本語学習者が読解を行うときに辞書の使用についてどのような問題点があるのかを明らかにした。また、そのような問題点をもとに、辞書使用

について学習者にどのような指導をすればよいかという提案も行った。

辞書使用の問題点とその指導については、辞書使用の段階を「入力語句の決定段階」と「辞書への入力段階」と「語義の選択段階」に3つに分けて考察した。

「入力語句の決定段階」では、たとえば(102)のような問題点があり、(103)のような指導が必要であることを指摘した。

(102)「こぎ着ける」を「こぎ」と「着ける」に切り分け、辞書で「こぎ」を調べるが、「漕ぎ」や「狐疑」の語義しか出てこないために、意味を適切に理解できない。

(103)「こぎ着ける」のように「動詞の連用形+動詞」である可能性があるものは、区切らずに、それ全体を辞書で調べるようにする。

「辞書への入力段階」では、たとえば(104)のような問題点があり、(105)のような指導が必要であることを指摘した。

(104)「輸入」の「輸」を「輪」と混同し、ローマ字入力で「わ」と入力して「輪」を含む語句のリストを見るが、「輸入」を見つけないことができない。

(105) 読み方でタイプ入力するのではなく、手書き入力かコピー・アンド・ペーストで入力するようにする。

「語義の選択段階」では、たとえば(106)のような問題点があり、(107)のような指導が必要であることを指摘した。

(106)「評する」の語義として辞書に最初に載っている「批判する」だけを見て、2つ目の語義として載っている「コメントする」を見ないために、意味を適切に理解できない。

(107) 語義が複数あるときは、最初の語義だけを見るのではなく、他の語義も見て、もっとも文脈に合う意味を選択するようにする。

6.2 今後の課題

今後の課題としては、(108)と(109)が考えられる。

(108) 日本語学習者が辞書を適切に使えるようにするために、辞書使用の指導プログラムを開発する。

(109) 日本語学習者の辞書使用の問題点をもとに、辞書を学習者に使いやすいものにするためには、辞書をどのように改良すればよいかを研究する。

このうち(108)の「辞書使用の指導プログラム」については、電子辞書への入力方法の指導に特化した廣田（2008）のような研究はあるが、入力語句の決定段階と語義の選択段階も含めた辞書使用の指導についての研究はほとんどない。

(109)の「辞書の改良」についても、野田（2011）など、理想的な辞書を提案する研究はあるが、学習者に対する調査に基づいて辞書の改良を具体的に検討した研究はほとんどない。

日本語学習者の辞書使用の問題点をさらに追究するとともに、このような課題についての研究も進めていく必要がある。

<付記>

この論文は、国立国語研究所共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」およびJSPS 科研費 15H01884 の研究成果である。

<参考文献>

- 桑原陽子 (2019) 「非漢字系中級学習者の論文読解における辞書使用のありかたの変化—教育実践論文の読解プロセスの事例報告—」『国際教育交流研究』3, pp.1-13, 福井大学国際センター・語学センター. [<http://hdl.handle.net/10098/10612>, 2020.12.10]
- 野田尚史 (2011) 「コミュニケーションのための日本語学習用辞書の構想」『日本語／日本語教育研究』2, pp.5-32, ココ出版. [http://www.cocopb.com/NichiNichi/journal_2/%E3%82%A8%E3%83%B3%E3%83%88%E3%83%AA%E3%83%BC/2011/5/16_Day_of_longboarding_files/2011_1_noda.pdf, 2020.12.10]
- 野田尚史 (2017) 「中国語話者の日本語読解—調査方法と調査結果—」, 『中国語話者のための日本語教育研究』第8号, pp.1-15.
- 野田尚史・花田敦子・藤原未雪 (2017) 「上級日本語学習者は学術論文をどのように読み誤るか—中国語を母語とする大学院生の調査から—」, 『日本語教育』167号, pp.15-30. [https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.167.0_15, 2020.12.10]
- 廣田周子 (2008) 「非漢字圏学習者に対する電子辞書の使い方指導」, 『文化外国語専門学校日本語課程紀要』第21号, pp.21-44. [<http://hdl.handle.net/10457/966>, 2020.12.10]
- フメリヤク寒川 クリスティナ (2020) 「日本語学習者の読解過程における辞書使用」野田尚史 (編)『日本語学習者の読解過程』pp.165-182, ココ出版.

<参考ウェブページ>

- 「日本語非母語話者の読解コーパス」, <http://www2.ninjal.ac.jp/jsl-rikai/dokkai/>, 2020.12.10

Use of Dictionaries by Learners of Japanese in Europe: Difficulties and Suggestions for Effective Use

Hisashi NODA (National Institute for Japanese Language and Linguistics)

Yumiko MURATA (Munich University)

Akiko NAKAJIMA (Paris Diderot University)

Minoru SHIRAISHI (Universitat Autònoma de Barcelona)

Abstract

We investigated the use of dictionaries when reading Japanese texts among learners of Japanese in Europe and having identified several problems, and made suggestions for how we can teach the effective use of dictionaries. The problems and suggestions are made in the three stages: at the point of identifying a word to input, at the point of input and choosing meaning from entries.

For example, when the learner wrongly identifies the words “2 分半蒸らし” as “2 分” and “半蒸らし”, they could not find the word “半蒸らし” in the dictionary. We suggest that the following points should be included in teaching, a) the use of “半” suffixed or prefixed with other quantifiers such as “年” and “キロ” or “世紀” and “ダース” meaning ‘half’ and b) when looking up in the dictionary, do not combine “半” with another part of the word string.

OJAE で測る日本語コミュニケーション能力

——日本語対話・協働・自己啓発の道——

萩原 幸司 (名城大学)

梅津 由美子 (フンボルト大学)

酒井 康子 (ライプツィヒ大学言語学研究所)

高木 三知子 (ブラッセル日本人学校補習授業校)

(発表時：マリーアップス外語学院)

山田ボヒネック 頼子 (EIJLE (社) ヨーロッパ日本語教育学研究所)

要旨

萩原 幸司

「コミュニケーション・アプローチ」が提唱されて半世紀近い現在でも、日本語教育の現場では、「コミュニケーション能力」の捉え方及び育成のための実践について絶間無い議論が続いている。一方で、グローバル社会に於ける世界平和を実現・維持するべく、真の「対話」ができる人間を育成する外国語教育がこれ程希求されている時代はかつて無かったと言えよう。こうした時代の要請に応え、OJAE 研究チームは、『ヨーロッパ言語共通参照枠』*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* (Council of Europe 2001) が提唱する複言語・複文化主義を基盤とし、日本語コミュニケーション能力を対話によって測り、受験者・授業者の協働で育み、更に自己啓発へと導くアセスメント (査定) 法として OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) (呼称「オジャエ」) を開発してきた。本稿は、それぞれ着眼点の異なる以下の3篇の論文から成り、総体として、大きな可能性を秘めた OJAE を余す所無く論じることを目的としている。

第1章 OJAE 法研究開発を以て「対話力」醸成への道を行く

山田ボヒネック 頼子、酒井 康子

第2章 OJAE が目指す生涯教育を見据えた「コミュニケーション能力」育成

梅津 由美子

第3章 OJAE 「フィードバック」が育む自己啓発の道

高木 三知子

【キーワード】 ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR: Common European Framework of Reference for Languages)、OJAE (Oral Japanese Assessment Europe)、対話、コミュニケーション能力、フィードバック

Keywords: CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), OJAE (Oral Japanese Assessment Europe), dialog, communication competence, feedback

第1章

OJAE 法研究開発を以て「対話力」醸成への道を行く

山田ボヒネック 頼子、酒井 康子

OJAE は、CEFR (2001) ¹に準拠し、他欧州言語に比肩化する形で開発された口頭産出能力査定法である。テストは試験者2名(出題/評価+記録/評価)と受験者2名により6レベル段階A1-A2-B1-B2-C1-C2で実施する。本法実践研究チーム(6名:2019年AJEシンポジウム以降8名)は2010年に『CEFR 準拠日本語口頭産出能力評価法: 欧州共通言語参照枠レベル例示 日本語「発話・交話」基準ビデオ搭載DVD』を発刊し、日本語教育界で該当領域の嚆矢となった。それからほぼ10年後 CEFR は CEFR/Companion Volume (2018) ²として更新された。OJAE チームも新版中特に「音韻論・仲介能力」面に対応して、さらに「対話力醸成への道」を歩み続け、2019年度AJEベオグラード・シンポジウムでのパネル発表として結実させた。本稿では、OJAEの綿密なアセスメント法構築の10年間余を実践研究の歩みを辿りつつ、以下の6条項として論説する³。

- 1 「OJAE 法トータル全容」
- 2 OJAE テスト制作3段階過程と CEFR (2001) 準拠
- 3 OJAE テスティングの持つ高度な妥当性と客観性
- 4 各受験者語学力評価のための「5 領域基準表」
- 5 新規 CEFR/CV (2018)
- 6 「現代世界が求める対話力醸成」への道

1 「OJAE 法トータル全容」: 設計図からフィードバック (FB) まで

「OJAE 法トータル全容」とは、テストの青写真である「設計図」から、現行 OJAE 研究チームが10年余をかけてようやくその挑戦に至った「フィードバック FB」(本稿第3章参照)までを含むという意味である。現行 OJAE チームは、この俯瞰図的「全容」は以下の3様相を含むと考えている。

- (1) OJAE 法「全容」は、研究開発時間軸に沿った以下の8領域群から成る: ①「設計図」→②「施工図」→③「テストスクリプト」→④テスト実施・ビデオ採録→⑤「評価シート」による評価→複数評価者の結果集計に基づく⑥「キャリブレーション(標準化会議)」参与→⑦「FBシート」記載→⑧受験者・試験者の日本語研修先々の羅針盤。
- (2) OJAE 法実施とは、上記全要素群を自己体験・追体験することである。
- (3) AJE-SIG としての OJAE チームは2019年度シンポジウムで「全容」体の俯瞰図的呈示には至ったが、各領域自体はそれぞれに「未成熟・未完成」であり、OJAE 法自体をより充実させるために、各 AJE 各会員による研究参与を待っている。

2 OJAE テスト制作3段階過程と CEFR (2001) 準拠：設計図→施工図→テストスクリプト

2.1 設計図：テスト作成上の出発点「コミュニケーション場面 53 機能分析と CEFR 言語習得段階性

図1は、OJAE テスティングの青写真、つまりテスト作成上の出発点、「設計図」である。

Cf. O' SULLIVAN, B. et al. 2002, "Using observation checklist to validate speaking-test tasks".

OJAEテスト作成 設計図
Blueprint 14.10.2010 akt.15.07.19

© 2019 EIJae-OJAE

言語行為 Speech Act	通し 番号	コミュニケーション場面理論*を基盤にするOJAEテスト作成設計図 * Cf. JAKOBSON, Roman (1960), KISHITANI, Shōko (1969), KOCH, Walter A. (1976), O' SULLIVAN, Barry et al. (2002)	A1	A2	B1	B2	C1	C2
		言語機能 Linguistic Functions						
I. 情報 発信 Informa- tional	1	初対面の挨拶をする Greeting by meeting someone new	X					
	2	自分のことについて話す Talking about oneself	X					
	3	指示語 I (具象的コ・ソ範列) Deixis I: Ko-so-Paradigm	X					
	4	好き嫌いを話す Stating Liking-Disliking		X				
	5	未来のことについて話す Stating about future		X				
	6	感情を表現する Expressing one's emotion		X				
	7	描写する Describing		X				
	8	比較する Comparing			X			
	9	意見を言う Expressing opinions			X			
	10	理由づける Justifying opinions			X			
	11	過程を説明する Explaining a procedure				X		
	12	提案する Suggesting				X		
	13	指示語 II (コソア：前方/後方照応) Deixis II Ko-so-a Paradigm + Anaphora/Kataphora				X		
	14	モダリティ表現 (証拠性・蓋然性)を使う Using evidential markers				X		
	15	考えを述べる Stating one's thought				X		
	16	推測する Speculating					X	
	17	エラボレートする (詳細に述べる) Elaborating					X	
	18	要約する Summarising					X	
	19	他者の感情・考えを述べる Describe other people's feelings and thoughts					X	
	20	最適・簡明に且つ素々と表現する Expressing oneself with precision appropriately, and effortlessly						X
	21	ニュアンス・含意の相違、慣用表現なども使い分ける Differentiating finer shades of meanings, connotations, idioms						X
	22	根拠や論点を一貫して論じる Arguing logically with coherent grounds and points						X
II. やり取り Inter- actional	23	Yes-No疑問を発する Asking Yes-No-Questions	X					
	24	Yes-No疑問に答える Answering Yes-No-Questions	X					
	25	(疑問詞も使って)発問する Asking for information (including WH-questions)		X				
	26	疑問詞の質問に答える Answering WH-questions		X				
	27	意見を求める Asking for opinions			X			
	28	賛意を述べる Agreeing			X			
	29	異義を唱える Disagreeing			X			
	30	人物インタビューをする Interviewing someone				X		
	31	説得する Persuading					X	
	32	補充する Modifying					X	
	33	相手の反応を確認しながら、うまく自分の案を提案できる Suggesting/Proposing ideas, while checking the responses of the partner						X
	34	違和感を起こさずやり取りができる Interacting so smoothly that the interlocutor receives hardly any awkwardness						X
	35	意味交渉 Negotiating meaning	理解の確認をする Check understanding		X			
	36		理解を合図する Indicate understanding		X			
	37		共通基盤を確立する Establish common ground		X			
	38		明確さを求める Request clarification			X		
	39		発言を訂正する Correct own utterances			X		
	40		requested				X	
	41		メタ言語 (高次談話構築手段) が駆使できる Employ meta-language skillfully					X
III. やり取り管理 Managing interaction	42	話しを始める Initiating a conversation			X			
	43	話しを終わる Ending a conversation			X			
	44	一致協力し合う Reciprocoating			X			
	45	決定する Deciding			X			
	46	場面を適切に把握して話しを進める Pacing & leading the given communication situation appropriately				X		
IV. 社会言語的 適切さ Socio- linguistic appropria- teness	47	対者敬語 I (丁寧語=社交語 です・ます調) Person-oriented Honorifics I (desu, masu)	X					
	48	授受表現 (～もらう/～あげる) Receiving/Giving goods			X			
	49	待遇表現 常体/敬体 Sociatives Informal/Formal				X		
	50	恩恵表現 (～してくれる/～してあげる) Receiving/Giving benefits					X	
	51	婉曲表現 Euphemistic expressions evading "directness"					X	
	52	対者敬語 II (でございます) Person-oriented Honorifics II (de gozaimasu)						X
	53	素材敬語 (尊敬語・謙譲語) Content-oriented Honorifics						X

図1：OJAE テスト制作-1 出発点「設計図」

OJAE チームは、CEFR 準拠口頭産出テスト制作開始に当たり、CEFR 関係欧州側⁴コンサルタント役を ALTE (Association of Language Testers in Europe) に依頼したところ、同団体からバリー・オサリバン教授 (Prof. O'Sullivan, Barry, Roehampton 大学応用言語学・外国語教育・テストニングの専門家として Cambridge-ESOL テスト作成も担当) を推薦された。爾後オサリバン教授から実践研究助言・指導を受け、最終的に OJAE テストの「青写真」となる「テスト設計図」原版を紹介された。この原版は、口頭試験問題の妥当性を確立するための「場面観察チェックリスト」であり、OJAE テスティング構築にとって、先験的にも後験的にも「従来の書き起こしが不必要になる」ほどの「コミュニケーション場」の理論的基盤確立を齎した⁵。OJAE チームは、この「課題の妥当性チェックリスト」をさらに L2 日本語の CEFR 準拠段階性に適合させ、3 色彩分類と濃淡を以て表示した (A レベル赤系 : A1 薄 + A2 濃 ; B レベル緑系 : B1 薄 + B2 濃 ; C レベル黄系 ; C1 薄 + C2 濃)。この 3 色分類は、OJAE 関連文書に当初から一貫して採択されてきている。関連して述べるなら、OJAE がロゴとして色環を基盤にしているのも、CEFR レベル段階の展開をデザイン化と同時に、ヒトとヒトとの出会い・「対話」実現場面の多様性を象徴しているわけである。

「設計図」の最左欄はコミュニケーション場面に於ける言語「発話」行為を大きく 4 分類し、I. 情報発信、II. やり取り行為そのもの (「意味交渉」を含む)、III. やり取り進行・管理、IV. 社会言語的適切さを掲げる。各分野には、それぞれに属する「状況・機能群」が「Can-do 能力記述文」として記載されている。各分野とも上から下に向かって「言語能力 : できること」の難易度が次第に上がっていくのが読み取れるであろう。

なお、「IV. 社会言語的適切さ」に関して、待遇表現現象についてここで一言述べておく。印欧語族は、周知の通り日本語に於ける該当現象の文法的体系性ほどの顕著さは持たない。よって OJAE チームも研究開発初段階では、日本語能力の一環として待遇表現、殊に「素材敬語」(従来の分類法で言えば「尊敬語と謙譲語」) の発現を別枠として設けるべきか否かを討議した。しかし、いわゆる「敬体と常体 (ため口)」の差異は、対者敬語 (話者と相手との「距離」によって決まる) の一環として欧州語族の中でも例えば二人称代名詞「親称／敬称」(英語では「You」一語のみ) の差異は「仏語 : Tu/Vous; 独語 : Du/Sie」などに見られる現象でもある。従って、図示する通り「コミュニケーション場面論上の機能の差異現象」として「設計図」に組み込むことに決定した。日本語の言語的特殊性を強調するのではなく、逆に日本語も欧州土壌で普通に話される普遍性を多く含む外国語の一つであるという EILaLE-OJAE 式言語文化観の呈示の一端であると言える。

2.2 施工図 : テスト進行 4 部門構想と発話「独話・交話」割り振り

上述「設計図」中の各 53 機能はテスト制作 2 段階目の「施工図」(図 2) を通して「独話」と「交話」課題に具体化される。ここでは、4「各受験者語学力評価のための『5 領域基準表』」呈示の関係上、B2 レベル「自立した言語使用者」のための施工図を例示する (OT4 OJAE 表 4 : OJAE 2010: 59)

B2 OJAE 基準表「自立した言語使用者」


レベル	B2 能力基準表 CDS Can-do Statements	
B2 全体	かなり広範な話題について、明確で詳細なテキストを産出でき、場面を適切に把握して話を進めることができる。自分の意見の叙述ができ、肯定的・否定的な見解の相違を言語化できる。母語話者とお互いに無理なくやり取りできるくらいに、自然な会話ができる。意見の正当化、順序・過程の説明、推測を述べ、また必要に応じて提案ができる。相手に明確さを求めたり、自己発言を訂正したりできる。インタビューをして相手から必要な情報を得ることができる。指示語（抽象的コ・ソ・ア・ド：前方、後方照応）が正しく使える。	
H 使用幅	広範なテーマについて、まとまりのあるテキストを作り、自分の見解も明らかにできる。さまざまな選択肢の長所や短所を挙げながら、自分の視点が説明できる。非公式な議論においてなら議論をリードすることもでき、注釈を入れ、立場を明らかにし、仮説を立て、また人の仮説に反応したりできる。重文、複文を繋げて、段落構成もできる。	
S 正確さ	文法をかなりよく身につけている。誤解を招くような誤りをした時は修正でき、よくする誤りに注意し、発話を意識的にチェックすることができる。言い損じや間違いに気づけば自分で訂正もできる。	
R 流暢性	母語話者とお互いに無理なくやり取りできるくらいに、自然で安定したスピードで会話ができる。	
K 結束性	効果的な議論立てに注意を向け、使える結合手段は限られていても、明確な談話構造を終わりまで一貫して構築することができる。	
I 交話	いつもエレガントとは行かないが、会話を始め、適切に会話を始め、発言の機会を獲得し、会話を終わらせることができる。よく知っている分野なら、理解を確認したり、相手の発言を促したりして、議論の発展に寄与できる。	
	 独話	 交話（被験者間）
1 部 (3.5 分)	1. 「他己」紹介：場面を適切に把握し、相手の特徴をできるだけ引き出せるような質問リストを先ず準備した後、インタビューを行なうことができる。 2. インタビューで得た情報を基に本人を紹介することができる。	1. 「他己」紹介：場面を適切に把握し、相手の特徴をできるだけ引き出せるような質問リストを先ず準備した後、インタビューを行なうことができる。
2 部 (3.5 分)	2. 予期しない話題を出されても、自分の意見の叙述ができ、順序・過程の説明、状況の描写ができる。	
3 部 (3 分)		3. 非公式な議論において、自分の見解や視点を明らかにしながら、議論をリードすることができる。注釈を入れたり、仮説を立てたり、また人の仮説に反応したりできる。
4 部 (3.5 分)		4. 会話を始め、適切に会話を始め、発言の機会を獲得し、会話を終わらせることができる。自分の意見の叙述ができ、肯定的・否定的な見解の相違を言語化できる。意見の正当化、推測を述べ、また必要に応じて提案ができる。相手に明確さを求めたり、自己発言を訂正したりできる。

図 2：OJAE テスト制作-2「施工図」

これらの「OJAE テスト制作 3 段階」の過程は、他の口頭試験法（他例：能力判定とテスト問題作成が即興的且つ同時進行）と最も異なる点である。EIJLE-OJAE 所属の複数協働研究者達が、テスト問題そのものが測るべき機能「できる」遂行能力を確実に抽出するのに適・不適であるか否か、真に測るべきものが測られているかどうかを議論し合い、試

行錯誤を繰り返し、必要とあれば試験問題そのものの変更にも続けているからである。後述するように、この「施工図」テスト問題制作過程は OJAE テスティングの「高い」妥当性を保証することになる（後述 3 参照）

2.3 テストスクリプト：OJAE テスト実施進行シナリオ

OJAE テスト制作の 3 段階目は「テスト進行シナリオ」としての「テストスクリプト」である。図 3「B2 テストスクリプト」に例示されるように、スクリプトは試験者の一人がテスト問題出題者/対談者の役を果たすための「ト書き」を含み、該当テスト関連データ群（時間配分、テスト部門、独話・交話、設計図記載該当機能、タスク、プロンプト）を一括に表示してある。テストは音声採録かビデオ録画をし、両試験者の評価一致を図る（試験者が 1 名しか確保できない場合でも、試験後のフィードバックに必須である）。

OJAE DB B2		Test Skript OJAE B2				Stand : 19.06.2010, 29.10.2018
レベル	必要時間	部	独・交	設計図	タスク	タスク・プロンプト・ト書き
	17分				では、これから試験を始めます。受験票をください。 「今日は。 私は（試験者の名前）です。 あの方は（記録者の名前）です。 よろしくお願いします。」 （被験者Aに）「お名前は？」 （被験者Bに）「お名前は？」	 OJAE 日本語口頭産出能力評価法 Oral Japanese Assessment Europe
B2	0.5+1.5 分×2 ⇒3.5分 (残り 13.5分)	I-I	交話	30	話し相手を(第3者に)紹介(他己紹介)するためのインタビュー準備と実施 (被験者ABに) これから、お二人に、それぞれ、相手の人を紹介していただきます。名前や年齢だけではなく、相手にいろいろインタビューして、それから私に紹介してください。 まず、インタビューの準備として、相手にどんな質問をしたら面白いインタビューになるか、ちょっと考えてください。必要ならメモを取っても良いです。 時間は、準備が1分、インタビューが1分半、紹介が1分です。では、それぞれ、インタビューの準備をしてください。1分です。 (1分後) いいですか？ (被験者Aに)「Aさん、では、インタビューを始めて下さい。」 (Bに)「～さん、答えたくない質問は、答えなくても結構です。」 (AはBをインタビュー)「……………」 (1.5分後) 「ありがとうございました。」 (被験者Bに)「Bさん、では、インタビューを始めて下さい。」 (Aに)「～さん、答えたくない質問は、答えなくても結構です。」 (BはAをインタビュー)「……………」 (1.5分後) 「ありがとうございました。」	メモ用紙を渡す

図 3：OJAE テスト制作-3「テストスクリプト」

2.4 OJAE テスト構造

図 4 は、全レベル OJAE テストの構造を表示する。テスト問題は、A2 レベル以上は 4 部門構成となっている。各レベルの必要時間は図示の通りである。受験者の発話は、施工図に沿って「独話」と「交話」の双方が抽出できるよう配置されている。



図4：OJAE テスト4 部門構造* *A1 のみ第3 部まで

3 OJAE テスティングの持つ高度な妥当性と客観性

上述 OJAE テスト制作過程 3 段階でも言及したように、OJAE テスティングは「テスト出題の問題そのものの作成が試験者一人の脳内でアドリブ的に遂行」されるのではない。OJAE 研究開発者間の複数脳による「テスト問題作成⇔テスト実施結果の回答例を基に析・検案⇔問題再研磨」の繰り返しで出来上がっているテスト問題群である。つまり、テスト作成第 1 段階「2.1 設計図」の項で述べたように、Cambridge-ESOL 関係者による該当「Speaking Test チェックリスト」自体は既に厳しいテスト研究実践成果として「高妥当性」を持つものであった。それを基盤に JAE チームも設計図の 53 機能項目の難易度に沿い、試行錯誤を繰り返しながら試験問題を完成させてきている。そこに至るまでに約 200 本に至る OJAE テストビデオ録画をし、さらに日本語を母語とする話者にも同様の試験を行い、そこで母語話者であれば、どのような反応をするかという「回答」の検証も行ってきた。OJAE テスティングが高い妥当性を持つのは論理的帰着である。

さらにまた「客観性」に関しても「高い」と保証づける。テストスクリプトの存在は、試験者の試験技術の「優劣」の差を生じる余地がないからである。平均的日本語教師であれば、テストシナリオに沿って試験遂行が可能であり、その結果が「試験者の腕」で左右されるわけではないことも論理的帰着である。

4 各受験者語学力評価のための「5 領域基準表」

OJAE 試験は上述したように、テストスクリプトがあり、時間配分もされた試験なので、誰にでもできる試験だとは言える。しかし、従来の上下関係を伴う試験ではなく、試験者としては、受験者双方の対話をとことん誘う役割、つまりいかにして双方をがっぷりと組んで対話させられるかという姿勢を徹底させなければならない、という試験者自らの「発想の転換」を要する試験である。

そして、その評価は、やはり容易ではない。OJAE 研究チームも、評価のベンチマーク明示に挑戦し始めた。当初は CEFR 参照枠の日本語「吉島・大橋翻訳版（2004）」で提供されていた「表 3」を参考に OJAE に特化したものとして、「表 3：話しことばの質的側面

全体：使用幅 H；正確さ S；流暢性 R；結束性 K；交話の 5 領域」と「9 レベル（CEFR6 段階に A2+、B1+、B2+の 3+レベル）」を公表した（OJAE 2010: 54-56）。しかし、該当「CEFR 表 3 基準表」のベンチマーク記述法には、特に副詞の使用にかなり曖昧さを感じた OJAE チームは、できる限り副詞の使用をやめ、具体的な基準表上の表記をするように努めてきている（OJAE 2010: 62-65）。

4.1 CEFR-OJAE 各レベルの概要

C2：自然体で楽々と発話する。理路整然と話を進めることができ、相手への配慮も忘れない。

C1：ほぼ間違いもなく、話し相手に違和感を起こさせないように、例えば「おっしゃることは分かりますが」とか、「確かにそうですが」などの前置き表現を置いて話を進めることができる。敬語も出始める。

B2：ある程度抽象的な話題でも、自らの言葉で十分表現が可能である。具体的な発話には間違いも少なくなるが、抽象度の高い話題ではまだ間違いも見られる。

B1：文型的にまだ間違いはあるものの、ある程度応用が効き、具体的なことであれば、自由な質問、交話ができる。

A2：疑問詞を使って発問することができ、過去、未来についても話すことができる。教科書から離れた独自の文で交話ができ始める。

A1：教科書で学んだ語彙、文法のみ使用できる。身近で基本的な質問はできる。また質問に対しては Yes, No で返すことが精一杯のレベル。

4.2 設計図に沿った課題

B2 テスト I～IV 部門を例に上述のテストスクリプト「図 3」に連動して B2 レベルを挙げておく。

I-1 部門（交話）：インタビュー（測る領域：使用幅／正確さ）

ここでは、被験者双方が、これまで習得した語彙、文法を駆使して相手にインタビューする。単なるインタビューではなく、相手の特徴が引き出せるような質問であることを測る。

I-2 部門（独話）：インタビューをまとめ、報告（測る領域：正確さ／流暢性）

上記のインタビューをまとめて、試験者（第三者）に相手を紹介する。情報を的確に、また一定のスピードを保って話せるかを測る。

II 部門（独話）：儀式の一つを選び説明（測る領域：流暢性／結束性）

プロンプトに示された儀式のうち一つを選び、自らの経験に基づいて構成力、結束性のあるまとまりのある話し方を測る。

III 部門（交話）：儀式の重要性について議論（測る領域：使用幅／交話力）

抽象的な課題であり、語彙の選び方に注目する。自らの意見を伝え、相手の言った内容を聞き取り、まとめ、どの程度自らの言葉で語ることができるかを測る。

IV 部門（交話）：エコ・テーマパークを建設（測る領域：結束性／交話力）

相手の意見に賛成、反対意見をきちんと述べるができる。相手を言葉で説得できる談話力を測る。

4.3 具体的・個別文化現象の記述から抽象度を上げる思考的挑戦への誘い出し

上記第Ⅱ部門では世界の様々な儀式について、自らの国で説明したいものをプロンプト(図5)から自由に選び、その経験談などを話す。これはある程度具体的な独話となる。



図5：OJAE プロンプト B2「儀式」

第Ⅲ部門では「ではそこに描かれている儀式も含めて、世界のいろいろな国や文化で、人々はどのようにこのような儀式を必要とするのでしょうか?どうしてこのような儀式が大事だと思うか、二人で話し合ってみてください。3分をお願いします」という交話の課題が課せられる。これはB2に求められるある程度抽象度の高い課題である。なぜなら、自らが未だ経験したことのないような結婚式、葬式について話し合う時、人間が行う儀式の意味について深く考えることになるからである。もしかしたら、それは母語でもこれまで一度も考えてもみなかったことなのかもしれない。この課題は、人の心の中にある思いを何とか言葉化して語ろうとするL2日本語話者の「創造力」を見るものである(本稿第2章参照)。

設計図のB2能力としては、情報発信に相当する「11：過程を説明する」と「15：考えをのべる」、またやり取りの意味交渉に相当する「38：明確さを求める」などの能力が測られる。二人の間で言葉化される内容は、それぞれの人生観、経験、さらには思考過程を示すものである。各受験者は、これまで得てきたさまざまな語彙を駆使し、相手の意見を把握しながら、納得できない部分は明瞭さを求めながら、自らの考えも述べ、相互に理解し合おうと努力する。そこには、受験者同士が創り上げる世界が出来る。試験者はそこに一切介入しない。タイムキーパーとしての役割だけである。その上で、母語とは違う目標言語としての日本語でなされる思考、受験者同士がとる間(ま)、そして対話によって創り出された世界を評価者側は公正に、かつ公平に評価していかなければならない。その「評価のものさし」を以下に示す段階性呈示形の「OJAE 評価基準表」に求める。

4.4 OJAE 評価「基準表5 領域：使用幅、正確さ、流暢性、結束性、交話力」

以下、OJAE 研究開発現段階(2019年度AJEベオグラード・シンポジウム発表時点

(2019.08.29) での「アセスメント基準表 5 領域」(表 1) を呈示する⁶。

表 1 : OJAE アセスメント基準表 5 領域 (2019.08.29 現在)

使用幅

C2+	不慣れた話題でも抽象的な話題でも、意見を述べたり交換したりする際にも、広範な幅の語彙と表現手段を柔軟且つ適切に使いこなす。
C2	不慣れた話題でも抽象的な話題でも、意見を述べたり交換したりする際にも、広範な幅の語彙と表現手段を適切に使いこなす。
C1	慣れた話題でも不慣れた話題でも、意見を述べたり交換したりする際にも、広い幅の語彙と表現手段を適切に使う。
B2	慣れた話題の範囲でなら、意見を述べたり交換したりする際にも、適切な語彙を使う。
B1	慣れた話題についてなら、適切な語彙を使って話す。
A2	日常場面で基本的な語句や定型表現を使って話す。
A1	ごく身近な事柄に関して基本的な語句や定型表現を使う。

- 1) B1「慣れた話題について」→一つの話題(例えば「誕生日」、「葬式」)
- 2) B2「慣れた話題の範囲でなら」→より広い見地から問題点を考えて、(上位概念のレベルで)言語化してみる

正確さ

C2+	文構造が正確であり、柔軟に使いこなす。音韻面はC2に同じ。
C2	複雑な文構造が正確である。日本語の音声・音韻上の特徴が全て具現できる。微妙なニュアンスも明確に、確実に伝えることができる。
C1	複雑な文構造が、ほぼ正確である。他言語からのアクセントが残ることがあるが、理解には影響がなく、日本語音声・音韻上の特徴(語彙・文のアクセント、イントネーション、リズムなど)が具現できる。
B2	基本的な文構造が正確で、複雑な文構造も幾つか使う。通常正しいイントネーションで、各言語音も明瞭に調音できる。語彙アクセントは他言語に影響されやすいが、了解度上ではほとんど問題にならない。
B1	基本的な文構造に間違いはあるが、限られた文構造は正確である。イントネーションやアクセントは他言語に影響されることがあるが、音調面では通常理解に問題はない。
A2	限られた文構造が、ほぼ正確である。音調面では通常理解してもらえるが、時々繰り返しの要する。リズムやイントネーション面で他言語からの影響が強く、会話相手の協力が必要。使い慣れた語彙表現は明瞭に発音できる。
A1	限られた文構造の一部と挨拶などが正確である。音調面では少数レパートリの既習語彙のみ、話し相手の協力で理解可能となる。

- 1) 限られた文構造: 単文(名詞文・形容詞文・動詞文); 格助詞[ガ、ノ、ヲ、ニ、カラ、マデ、デ、ト]; 副助詞[ハ、モ]; 終助詞[カ、ネ]
- 2) 基本的な文構造: 単文・複文、連体修飾、普通形、テ形、アスペクト、伝聞表現[〜ソウ・〜ト言イマシタ]
- 3) 複雑な文構造: 待遇表現、受け身、使役、条件[ト・バ・タラ・ナラ]、自他動詞の区別、モダリティ(証拠性、予測、推測、判断[かもしれない、きっと〜だろう、食べやすそう]など)、文全体の整合性(*私の趣味はギターを弾きます)
- 4) 複雑な文構造: 待遇表現、受け身、使役、条件[ト・バ・タラ・ナラ]、自他動詞の区別、モダリティ(証拠性、予測、推測、判断[かもしれない、きっと〜だろう、食べやすそう]など)、文全体の整合性(*私の趣味はギターを弾きます)

流暢性

C2+	抽象的な話題で概念化が難しい時でも、自然な口語体で、臨機応変に軽々と表現する。
C2	抽象的な話題で概念化が難しい時でも、自然な口語体で、軽々と表現する。
C1	抽象的な話題で概念化が難しい時を除いては、自然な口語体で表現する。
B2	長めの自由発話では、ときどきつかえることはあっても一定のスピードで話す。
B1	長めの自由発話では、休止があっても続けて話す。
A2	休止や、話し出しの仕方の間違い、言い直しがあるが、短い話ならできる。
A1	つかえながらも既習の表現を使う。

結束性

C2+	様々な結束表現を幅広く適切に使いこなし、一貫した明瞭な発話を展開する。
C2	様々な結束表現を幅広く使い、一貫した明瞭な発話を展開する。
C1	様々な結束表現を使い、明瞭なまとまりのある発話を構成する。
B2	使える結束表現は限られていても、まとまりのある発話へつなげる。
B1	一連の短い文を接続表現で直線的につなげてまとめる。
A2	簡単な接続詞を使って、短文を結びつける。
A1	ごく限られた接続詞のみ使う。

- 1) 限られた接続詞: [そして、でも、それから]など
- 2) 簡単な接続詞: [が、(だ) から、それで、]など
- 3) 接続表現: [ても、たら、なら]など (経験・出来事) ナラティブ、羅列、理由付けが可能
- 4) 結束表現: [先ず、次に、さらに、その上、にもかかわらず、また、つまり] など時間軸・論理性構築が可能

交話力

C2+	様々な話題で、違和感を起こさせず、会話の流れを織り成していく。
C2	様々な話題で、自分の話を相手の話に巧みに関連づけていく。
C1	様々な話題で、適切なときに、適切な前置き表現を選び、発話権を得て、自分の話を相手の話に関連づけていく。
B2	多少違和感はあるが、適切なときに発話権を取る。相手の発言を誘ったり、理解を確認したりして、話を展開させていく。
B1	身近なことについてなら、自己選択で発話権を取ったり、言いたいことを続け、終わらせる。理解を示すために、相手の発言を部分的に繰り返すこともある。
A2	身近な話題の質問に答えられ、相手の簡単な発話に応じる。
A1	個人的な事柄について質問をしたり、答えたり、うなずきなどで応じる。

- 1) 発話に応じる: 基本的なあいづち表現(はい、そう、本当?)やうなずきを含む。
- 2) 適切な関連付け [言いさし; 先取り発話; 確かに...; おっしゃった通りですが; つまり...; ということですね; 要するに; ~とおっしゃいましたが...]

4.5 OJAE 評価法：評価対象2領域と「評価シート」

試験問題によって、5 領域の中、どの領域を測るかを定めた。各評価者は該当 2 領域を基準表に従って評価する。OJAE 評価（アセスメント査定）は、上述「基準表」に沿って、下記の「評価シート」に記入されていく。評価結果は、基準表に明記されたレベル相違把握に不慣れなうちは、「該当評価レベルと、その上下レベル双方」がベンチマーク記述によって表示されている「評価シート原版」を使う（図 6。評価に慣れてきて、各レベルの相違が「頭に入ったら」、簡易版（図）を用いる。図 6、「基準表の B1、B2、C1」のベンチマークを記入した原版（抜粋）である。「○；1；X」の記号種は以下の意味を表示する：「1」は B2 レベル能力そのものを、「○」は、その 1 レベル上、「C1」を、「X」は、B2 には不足。

◎ EIJae-OJAE対話テスト評価シート B2 07.02.16;08.02.10.02.16;11.02.16 18.07.2018 YY 2020AJE校正用											
B2 実施 データ		試験者				記録者					
		被験者1		名:		JaeF学習歴		自然・機関 年 ヶ月 第1,2,3_言語:			
		被験者2		名:		JaeF学習歴		自然・機関 年 ヶ月 第1,2,3_言語:			
				特記:				特記:			
部門		質問・機能	H 使用幅	S 正確さ	R 流暢性	K 結束性	I 交話	コメント (論拠)			
I	1-1	OJAE 設計図	A	○ 1 X	○ 1 X				A	B	
			B	○ 1 X	○ 1 X						
		30	○	C1	慣・不慣れな話題・広い幅の語彙適切に	複雑でも ほぼ正確	抽象的な話題 以外は、自然な口語体	～を使い、 明確な発話を構成	様々な話題、適切なとき、前置き表現、発話権を得て自分の話しを相手の話に関連づける		
			1	B2	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	簡単正確、複雑挑戦	長めの自由発話では、ときどきつかえることはあっても一定のスピードで話す	使える結束表現は限られている。明確なまとまりのある発話	違和感は残る、適切なときに発話権を取り、話を展開させていく		
			X	B1	慣れた話題適切な語彙を使っ て話す	初歩文法は正確、複雑な文法も使ってみる	長め発話では休止あり・話の主要点の伝達可	一連の短い文を接続表現で直線的につなげ、まとめる	身近なこと、自己選択で発話権、文を続け、終わらせる。相手の発話の部分的な繰り返し		
					H 使用幅	S 正確さ	R 流暢性	K 結束性	I 交話		
	OJAE 設計図	A		○ 1 X	○ 1 X				コメント (論拠)		
		B		○ 1 X	○ 1 X				A	B	
	1-2	14, 46	○	C1	慣・不慣れな話題・広い幅の語彙適切に	複雑でも ほぼ正確	抽象的な話題 以外は、自然な口語体	～を使い、 明確な発話を構成	様々な話題、適切なとき、前置き表現、発話権を得て自分の話しを相手の話に関連づけ		
			1	B2	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	簡単正確、複雑挑戦	長めの自由発話では、ときどきつかえることはあっても一定のスピードで話す	使える結束表現は限られている。明確なまとまりのある発話	違和感は残る、適切なときに発話権を取り、話を展開させていく		
X			B1	慣れた話題適切な語彙を使っ て話す	基本的文法は正確、複雑な文法も使ってみる	長め発話では休止あり・話の主要点の伝達可	一連の短い文を接続表現で直線的につなげ、まとめる	一連の短い文を接続表現で直線的につなげ、まとめる			

図 6：B2 評価シート原版「基準表 B1、B2、C1 のベンチマーク」付き

図7は、図6「B2 評価シート原版」の「簡易版」であり、実際の記載を例示している。評価領域毎の評価結果と各右欄には、評価の「論拠」も記載されている。この評価結果は、さらにキャリブレーション会議のために、参与評価者分がスプレッドシート形式に集計される。

B2	被験者	使用幅	正確さ	流暢性	結束性	交話	
I-1 30	1 LL	○ : 1 : × :	○ : 1 : × :	/	/	/	。名前を訊いてもいいですか？—お幾つですか？—しゅみを訊いてもいいですか？—クラブでおもしろいことありましたか？
	2 Re	○ : 1 : × :	○ : 1 : × :	/	/	/	—お名前は？—何歳ですか—何で日本語で話せますか？—日本にいったことありますか？—初めて日本に行った時、どこに行ったんですか？—田舎と都会の生活とどちらが好きでしたか？—関西と関東と比べたらどちらが好きですか？
I-2 14 46	1	/	○ : 1 : × :	○ : 1 : × :	/	/	7 : 01 インタビューの相手は…女性で、その子は…～で、一で住んで、～あの一で、今大学生です。大学1年で、大学生と言っても、大学生だけじゃなくて、バレーボールの趣味がありまして、そこで部活に入っています（部活？社会人教育界？）。で、そこに友達と知り合って、最近みんな仲良くなって、よく遊びに行きます。と。。
	2	/	○ : 1 : × :	○ : 1 : × :	/	/	8 : 18 あの一、こちらはララさんです。。お仕事は、ITの開発…でした、ね。日本語に興味があって、寮の生活で、友達同士で日本語を勉強しようと思うようになりました。で、日本にも4回行ったことがあって、で、大阪とか田舎の方にも都会にも、いろんな処で生活ができて、関西と関東を比べたら、関西の方が楽しいと言いました。→「伝聞形」が欠損（証拠性！） 10 : 12 質問！敬語か普通の日本語で話すのか？大室の適切な応対！

図7：B2 評価シート簡易版：記入実例

4.6 評価力アップへ向けて：「評価実践」と「キャリブレーション（標準化）会議」

OJAE 実践者が評価経験を積みながら、次に進むのは、自他の評価の「ズレ」に気づくことである。この気付きは OJAE 研究開発過程では、特にキャリブレーション（「判定標準化」）会議の有効性で強く齎される。各評価者が自分の評価結果を開示し、他者のそれと比較する会議に参加することによって、自分の脳内の「ものさしの目盛り」が他者のそれとどのぐらい違うかが明確に自覚できるからである。この認識は、評価者が対面会議、またはビデオ会議などでお互いに評価に至った論拠を討議しあう中で確認される。自らの判断の辛過ぎる点、甘過ぎる点のはっきりするのである。キャリブレーション会議を積み重ねることにより客観性の高い評価ができるようになるのである。

4.7 ライプツィヒ大学日本学日本語授業の中での OJAE 法採択実践例

ドイツの大学 BA 卒業試験として、数年に亘ってこの OJAE 応用口頭試験を採り入れた。その過程で、教師側が学生の何を評価していくのかという姿勢を伝えた。すでに早い時期（1 年目後半）から OJAE 試験の基準ビデオを繰り返し見せた。クラスでは、感想を述べ

合い、CEFR-OJAE の能力記述を共に読み、クラスは卒業試験としての口頭試験の到達目標点を B2 レベルと定めた。学生側からは、段階を追うごとに下のレベルとその次のレベルでは何が違うのか、どうすればより上のレベルにいけるのか、などの話し合いが行われ、その視点を示す根拠が学期を追うことにより的確な言葉で表現できるようになってきていた。大学での試験に OJAE 応用試験法を取り入れることによって授業そのものが対話力向上に向けて、具体的かつより明確な目標に向かって動き始めたのである。

授業に反映させたことは主として次の 4 点である。

- 1) 自らの意見を簡潔にまとめる話法の習得
- 2) 相手の話を注意深くきく姿勢
- 3) 分かり合えるまで、徹底的に二人で話し合う練習
- 4) 相手を尊重する態度

これらの OJAE 的訓練を 3 年間かけて行っていた。そのなかで、この試験は決して二人を競合させるものではないということ、むしろ二人が助け合うコミュニケーション能力を測るもの（本稿第 2 章参照）であることを、機を見て伝えていった。試験者が主導する従来の試験とは違い、受験者双方が真摯に向き合う場を観るという OJAE の真髄ともいえるべきメッセージを徹底させていったわけである。

結果としては、こちらが意図しなかった学生たちの自発的な練習態度が見られるようになり、授業そのものに活気をもたらした。日本語という言語システムの中に飛び込み、精一杯自己表現をしつつ、相互に助け合い、補い合い、反発、共鳴しあうという真のコミュニケーションを通して、他者を知り、その中に自己を見出すという満足感を学生側に与えることができたことを確信する。筆者にとっては、学生たちの目標言語習得への意欲を高めつつ、彼らと共に一つの目的に向かって走れた醍醐味でもあった。

5 新規 CEFR/CV (2018) : 「正確さ」領域の音韻論的拡張と「仲介力」

CEFR は、「EU ヨーロッパ連合（現行加盟国 28 国）」の異文化・異言語接触文化風土の只中に成立した言語文化政策である。この EU 政策の一環が人類史上いかに画期的で世界規模で高い影響力を持つものであるかは、その後現代までの 20 年間に既に 40 カ国語⁷に訳されているという事実がなにより雄弁に物語る。その CEFR がほぼ 20 年後に CEFR/Companion Volume (CEFR/CV) (2018) として更新された。CEFR/CV は「更新の主要点」として以下の 7 点をまとめとして挙げている⁸。

「表 2：CEFR／CV プロジェクト成果としての更新点 6 事項のまとめ」

該当事項	コメント
Pre-A1	A1 未到達話者の特徴の能力記述文（以下能文）をオンライン発信領域を含み追加
2001 能文の更新	2001CEFR 第4章にコミュニカティブ言語行為と方策のための能文と第5章コミュニカティブ言語の様相に対する更新は別表7に。
C2 能文の更新	別表7に提唱されている更新の多くは、2001 呈示分に含まれている能文に関与する。該当能文のいくつかは絶対的表現形を取っているが、C2 話者/学習者により熟考を促すものに変更。
A1-C1 能文の更新	その他の能分は殆ど無更新。近來技術面での変更があったとしても（例：絵葉書や公衆電話など）、「アップデート」の目的だけで更新はしないことに決定。音韻力尺度は新規に（下記参照）。言語的適応（非適応）を示す能文の中には CEFR 刊行以降疑問視されるようになった事情も反映して「母語者」から変更が提唱されているものもある。
プラス・レベル	プラス・レベル（=B1+, B1.2）の能文は強化。別表1及びCEFR3.5章、3.6章参照。
音韻論	音韻力尺度は特に調音とプロソディー音韻力に関して新規に記述。
仲介	仲介に関するアプローチはCEFR本に提唱されているものより拡張。テキストを仲介する営為に加え、コンセプトの仲介とコミュニケーションでの仲介も追加された。仲介活動には合計19の尺度が新規呈示されている。仲介方策（5尺度）は仲介活動のための準備段階ではなく、仲介営為を行っている最中に関わるものである。

このCEFR／CVの更新点6事項のうち、OJAEプロジェクトに直接関与する項目として、以下「音韻論」と「仲介」について論じる。

5.1 音韻力

OJAE チームは、上述「正確さ」の枠組みを当然のことながら「CEFR 表 3：話し言葉の質的側面」（CEFR 2001: 30-31）に置いたが、「正確さ」の著述があくまでも文法的視座に集中していることに疑問を持ってきていた。曰く「A1：限られた文法構造しか使えず、公文も暗記している範囲でのみ使える」に始まり、「C2：例えば先を考えたり、他人の反応に注意を向けながらも、複雑な言葉を文法的に正しく使える（原文の儘引用）」という記述式である。言語構造的に言えば、文法の「正しさ／誤り」は異言語習得上当然のことながら出来る現象であるが、「正誤」は音韻面でも観察しうる。日本語もいわゆる「ピッチアクセント言語」として各音素の連続体のうちのアクセント滝の有無が音義的に意味差を生むのであるから、その意味で、CEFR/CV で音韻論が正面切って捉えられ、なお且つ「音韻力としての尺度化・段階性」が呈示されているのはチームにとって喜ばしい限りであった。しかも、いわゆる言語表層構造の「発音」のうち、単音レベルでの「正しい調音に」のみでなく、「プロソディー、つまり韻律的な特徴」までにもしっかりと焦点を当てているのである。かくて上掲表 1「正確さ」には、文法力と音韻力が並行して記載されていることになっている（表 1「基準表：正確さ」参照：A1「音調面では少数レパートリ...」；A2「音調面では、通常理解してもらえらるが...」；B1「イントネーションやアクセントは他言語に影響...」後略）。

表3：CEFR/CV に呈示される音韻論・音調力の段階性⁹

C2	対象言語の音韻上の特徴-語彙・文のアクセント、リズム、強勢、イントネーションなどを全面的に御して、発言の微妙なニュアンスも明確に、確実に伝えることができる。他言語から齎される訛りの影響で理解度が妨げられるようなことは全くない。
C1	日本語音声・音韻上の特徴を全て具現できる。他言語からのアクセントが残ることがあるが、理解には影響がない。
B2	通常正しいイントネーションで、強勢も正しく、各言語音も明瞭に調音できる。語彙アクセントは他言語に影響されやすいが、理解度上ではほとんど問題にならない。
B1	通常理解に問題なく発音できる。文レベルでも語彙レベルでもイントネーションや強勢は正しいが、アクセントは他言語に影響される。
A2	発音は通常理解してもらえらるが、話し相手は、時々繰り返すよう頼まなければならない。強勢、リズムやイントネーション面で他言語からの影響が強く、了解度も落ちるので、会話相手の協力が必要である。しかし、使い慣れたことばは明瞭に発音できる。
A1	発音は極めて少数レパートリの学習語彙・語句に限られ、当該言語話者との会話に慣れた相手にのみ理解してもらえらる程度である。 限られた範囲の言語音や簡単で言い慣れた語彙・語句の強勢を正しく再現できる。

5.2 仲介力

仲介力は、複言語・複文化主義を謳う CEFR、CEFR/CV の根幹を担う理念であり、言語活動の中核を成す。この活動形態については、既に CEFR (2001) に以下のように、総括的な説明がある (吉島・大橋 2001: 14 2.1.3)。

「言語を学習するものもつかうものも、その言語コミュニケーション能力はさまざまな言語活動の実行に表れる。その活動とは受容的言語活動 (reception), 産出 (表出的) 言語活動 (production), (言葉の) やり取り (interaction), 翻訳・通訳などの仲介活動 (mediation) の四つに分かれる。これらの言語活動のどのタイプも、話し言葉、あるいは、書き言葉のテキストと関連する場合があるし、さらにその両者を含んだテキストと関連する場合もある。

【中略】

仲介活動は、受容的活動、産出的活動のどちらの場合でも、書き言葉でも口頭でも、何らかの理由で直接の対話能力をもたないもの同士の間でのコミュニケーションを可能にするものである。第三者が直接入手できない原資料が表現するものを、翻訳、通訳、書き換え、要約または記録の形で与えるのである。仲介の言語活動は既存のテキストの再構成であり、現代社会における通常の言語機能の中でも重要な位置を占める」

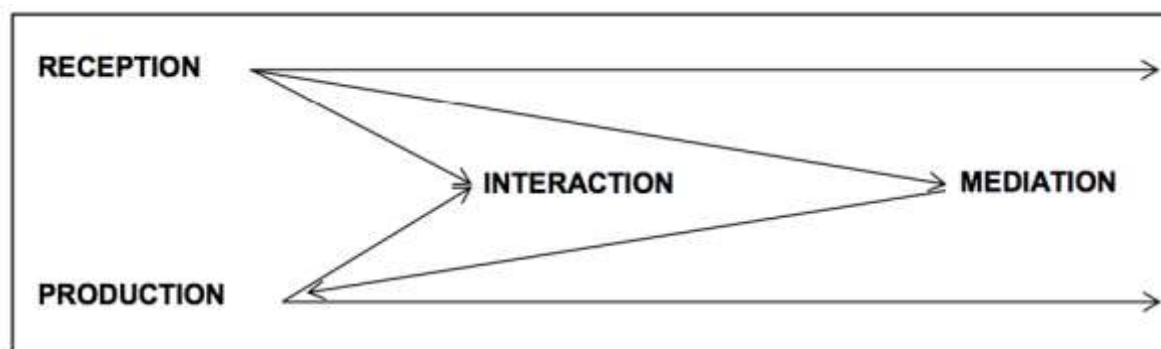
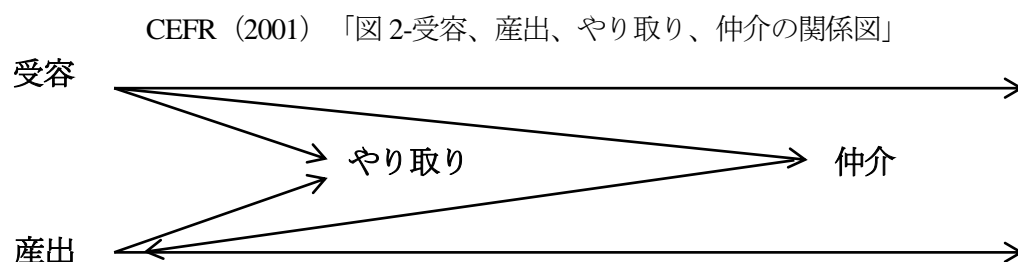


Figure 2 – The relationship between reception, production, interaction and mediation.



6 「現代世界が求める対話力醸成」への道

OJAE 法の画期性は「コミュニケーション『場』設定」にある（本稿第 2 章参照）。「受験者：登壇者 2 名」を同じ土俵に上げた後には、試験者／出題者／評価者（しばしば同時に授業担当者）は黒子に徹し、二人に活躍の舞台を明け渡す。テスト中の役目としては評価実行＋「タイムキーパー役」（上述 4.2）。OJAE 式「コミュニケーション・アセスメント」の発想を 2～3 年かけて日本語クラス文化として培ったライブツィヒ大学での実践に見事に証言されている：「テストが歓びの原因となる」（上述酒井記：「日本語という言語システムの中に飛び込み、精一杯自己表現をしつつ、相互に助け合い、補い合い、反発、共鳴しあうという真のコミュニケーションを通して、他者を知り、その中に自己を見出すという満足感を学生側に与えることができたことを確信する。」）

また、後続「コミュニケーション・アセスメントとしての OJAE 法」（本稿第 2 章）では、登壇の一人が「仲介の言語活動を実行」する、という従来のテストでは絶対禁止の行為「テスト課題を即時に理解できなかった相手にその瞬間別の単語を書いて渡した（と思われる）」。それにより、二人は、新しい協働思考をさらにクリエイティブに展開した。本稿第 3 章で「助け舟」と形容される仲介行為もこの「コミュニケーション場」を「テスト状況」で見事に具現化されている。

OJAE 法は、パワフルな「仲介」の言語活動を、それなりにチャレンジ豊かな、クリエイティブにゲーム的な時空間で、訓練・醸成できる「場」なのである。その意味で OJAE アセスメント法は、L2 日本語授業者・OJAE 受験者（L2 日本語話者）・関連機関にとって、細川（2019: 226）の言う「何のためのことばの教育かと問い続ける立場」からの「対話のデザイン」への挑戦と発見の愉悦への道を開いてくれていると言えるのである。

注.

¹ CEFR (Council of Europe 2001)、OJAE (2010: 13-68)

² CEFR/CV <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989CEFR/CV>

³ OJAE (2020) (OJAE 研究叢書第 2 号) 出版準備中

⁴ 日本側では下記各 3 領域の学術専門家にご支援・助言を仰ぐ：宇佐美まゆみ教授（東京外国語大学：日本語自然会話分析）；三輪譲二准教授（岩手大学工学部情報システム工学科：情報工学領域）；村上京子教授（名古屋大学留学生センター：テスト信頼性・妥当性検出領域）。

⁵ OJAE 研究開発チームは、「言語行為論上の『状況・機能主義的テスト課題分類』を基盤に置くことにする。この制作青写真は、タスク課題作成の出発点となるだけでなく、OJAE テスティング『妥当性の検証のチェックリスト』を構成することで、OJAE は明確な制作指針を提供することになる」（OJAE 2010: 9）。

⁶ 言うまでも無いことであるが、研究開発結果はあくまでも「現段階」までの「最善策」と思われ

るものであり、今後さらに「よりクリエイティブに改善される可能性」を含む。よって、本「基準表」のよりよき方向への「批判・訂正・更新案」はいつでも大歓迎であるので、おおいに「ベンチマーク変更案」を以て、EIJALE-OJAE 宛てご連絡されたし。

お問い合わせフォーム：URL: <https://eijale.wordpress.com/contact/>

⁷ <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806d8893>, 40 カ国語とは以下：Arabic, Albanian, Armenian, Basque, Bulgarian, Catalan, Chinese, Croatian, Czech, Danish, Dutch, English, Esperanto, Estonian, Finnish, French, Friulian, Galician, Georgian, German, Greek, Hebrew, Hungarian, Italian, Japanese, Korean, Lithuanian, Macedonian, Moldovan, Norwegian, Polish, Portuguese, Russian, Serbian (Iekavian version), Slovak, Slovenian, Spanish, Swedish, Turkish and Ukrainian.

⁸ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989CEFR/CV>, p. 50 „The Summary of Changes“. 日本語訳：05.01.2019 Dr. Y. Yamada-Bochynek (OJAE (2020) (出版準備中) に載録)

⁹ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989CEFR/CV>, p. 49, pp. 69-74 には、全般的口頭産出能力と OJAE 設計図「できる機能リストアップ」との対応が見られる。日本語訳：05.01.2019 Dr. Y. Yamada-Bochynek (OJAE (2020) (出版準備中) に載録)。

<参考文献> (発表時のものを含む)

CEFR Council of Europe Language Policy Division (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge U.P.

CEFR Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*.
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989CEFR/CV>

Council of Europe (2001) 吉島茂・大橋理枝 (訳) (2004) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 朝日出版社.

Council of Europe Language Policy Division (2009) „*A Manual: Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.“ <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp> <26.07.2010>

遠藤織江 (2011) 『日本語教育を学ぶ その歴史から現場まで 【第二版】』, 三修社.

フロンマン, ベルトールト (2008) 「あいづちに関する諸考察 —あいづち能力の測定・評価・習得、発生率の解釈—」, 『Nanzan Linguistics』Special Issue 4, Papers from the Consortium Workshops on Japanese Pedagogy, pp. 1-9.

細川英雄 (2019) 『対話をデザインする』, ちくま書房.

鎌田修・島田和子 (編著) (2012) 『プロフィシエンシーを育てる 2 対話とプロフィシエンシー コミュニケーション能力の広がり高めをめぐって』, 凡人社.

鎌田修・島田和子・堤良一 (編著) (2015) 『プロフィシエンシーを育てる 3 談話とプロフィシエンシー その真の姿の探求と教育実践をめぐって』, 凡人社.

柄谷行人 (1987) 『探求Ⅰ』, 講談社.

川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『日本語教育ガイドブック上・下』, ひつじ書房.

木村敏 (1972) 『人と人との間』, 弘文堂.

牧野成一・鎌田修・山内博之・斎藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 (2001) 『ACTFL-OPI 入門』, アルク.

根岸雅史・中学校英語教育研究会 (編著) (2007) 『コミュニケーション・テストへの挑戦 A practical guide to communicative testing』, 三省堂.

-
- 縫部義憲（編著）（2012）『多文化共生時代の日本語教育』，瀝々社.
- OJAE 山田ボヒネック頼子・高木三知子・萩原幸司（2009）「OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) : CEFR 準拠口頭能力評価法」，『ヨーロッパ日本語教育』 13, pp. 260-270.
- OJAE（2010）『CEFR 準拠日本語口頭産出能力評価法』 *Samples of oral production and Interaction Illustrating, for Japanese, the Levels of the CEFR. Research & Development, Test Production, Implementation, Perspectives: Report and DVD with benchmarked video samples. V.1.0*: Berlin: OJAE.
- OJAE（2020）『OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) —ヨーロッパ生まれの「日本語『話す』能力テスト： 測る＞ 伸びる＞ 育む」 —：「コミュニケーション能力テスト」でことばのできる世界市民となる』，三恵社（出版準備中）.
- 奥野隆（1987）『バフチン—〔対話〕そして〔解放の笑い〕』，岩波書店.
- O’Sullivan, B, Weir, C.J and Saville, N. (2002) Using observation checklists to validate speaking test tasks. *Language Testing*, 19 (1), pp. 33–56.
- Taylor, L and Falvey, P (Eds.) (2007) *IELTS Collected Papers: Research in speaking assessment*. Cambridge: UCLES/Cambridge U.P.
- Weir, C.J (2005) *Language testing and validation: An evidence-based approach. Research and Practice in Applied Linguistics*. London: Macmillan.

第2章

OJAE が目指す生涯教育を見据えた「コミュニケーション能力」育成

梅津 由美子

1 はじめに

OJAE 口頭能力テストはコミュニケーション能力を測るテストとして開発されてきた。この章では OJAE が依って立つコミュニケーションの概念について言及する。OJAE に於けるコミュニケーション登壇場面の意義を明確にすることで、OJAE が受験者 2 名というテスト形態を取る理由も自ずと明らかになるであろう。

2 OJAE コミュニケーション概念の明確化

対人コミュニケーションは様々な元のレベルで相互理解が試みられる。コミュニケーションという概念を日常的な広義の意味でそれぞれの使用目的に沿って理解され使われている現状にあつてはコミュニケーションの概念はかなり曖昧な使われ方がなされているのが実である。



図1：OJAE の「コミュニケーション」概念：
受験者 A と B が二人で作り出す「場」

OJAE はコミュニケーションを共同体形成の「場」の概念として捉える。受験者 A と受験者 B はそれぞれ独自のテリトリーから出て、両者の間にある空間で、出会いの場を共有する。この場は被験者 A に属するものでもなく被験者 B に属するものでもない A と B の間にある空間であり（図 1）、この場はまだ何も存在しない無の空間だといえる。しかし、ここで出会った A と B が相互に働きかけることによって相互交流の場が成立し、この場に意味をもたせることができると考える。

3 OJAE が基盤とするコミュニケーションとは——場の理論——

OJAE テストによって出現するコミュニケーションの「場」で、それぞれが相手の意見や情報を聞き、それぞれがそれを取り込み、取り込んだ意見や情報を自分の意見と対応させ、そこから新たな思考を展開していく。

それではこのコミュニケーションの場で何を基盤にして対話の活動が起こり得るのか。OJAE は対話の形式に以下の 2 つの形態を考える。一つは論議型の対話形態であり、もう

一つは協働型の対話形態である。そしてこの2つの形態は同時に絡み合った形で出来ると考える。

3.1 論議型（相補的コミュニケーション）としての観点

論議型の対話形態は相互の見解がぶつかることによって、そこからまた新たな見解が生まれ、互いに変化していくことが**可能になるというチャンスが含まれる対話の形**を意味する。

OJAE は、「対話は根本的にはわかり合えない・違うという認識」（桑野 2011、田島 2014）から論議が始まるという立場を取る。従ってこの対話の形態は必ずしも意見の一致を目指すだけではなく、わかり合えないからこそわかろうとするために相手の立ち位置を認識し、それによって自分の立ち位置を確認する、という相互理解に向けて様々な観点から事態を探り、把握し対話を続けていくことが重要であり、その限らない作業から新たなものが生まれてくる、あるいは生み出す行為であると捉える。従ってこの対話の形態にはおそらく終わりが無い。

理想的な対話のプロセスは対話する者同志が相互の異質性を認識しつつも、競争・競合ではない新たなものを生み出す対話を続けることが、ここで言う論議型の相補的コミュニケーションを意味する。比喩的表現を使うならば、己の左手の存在が右手の存在を自ずと認識させてくれるという理解の仕方である。そして私には右手も左手も必要不可欠なものであり、競合の対象にはならない（Honneth 1992 参照）。

3.2 協働型（相関的コミュニケーション）としての観点

協働型の対話形態とはお互いの異質性を認識しつつ対話を構築していく中でなおかつ二人で各々の言語表現を駆使して一本の縄をあみあげるように補い合ったり、助け合ったりする作業をして対話を進展させ新たなものを作り上げて行く行為を指す対話の形を意味する。相手が適切な言語表現、あるいはことばの意味がわからず困窮している場合、コミュニケーションを持続させるために、対話者は事態を把握し、助け舟を出す行為は優劣を決めるテストでは考えにくいものであろうが、OJAE テストではそれを可能にする。従って

補い合い、助け合って一本の縄を編むという対話の構築には自ずと非言語的表現、例えば顔き、あいづち、促しなども重要な役割を担うことになる（フロンマン 2008 参照）。

図2に示されるように、受験者を2名とし、OJAEが基盤とするコミュニケーション概念としての出会いによる場の出来。そこでの論議型（相補性）、協働型（相関性）、双方のコミュニケーション形態の絡まりという

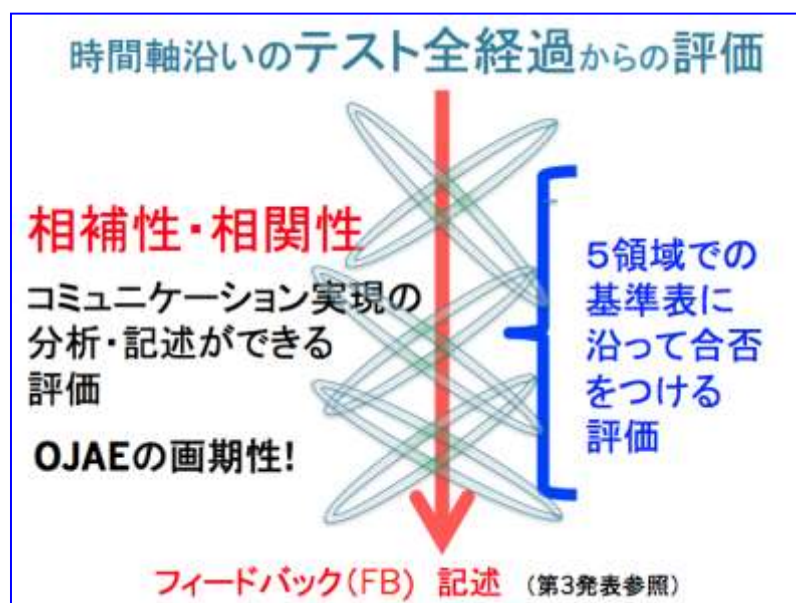


図2：時間軸に沿ったテスト全経過からの評価

観点から、時間軸を通して全体の経過を見ていくと、OJAE テストの実施により、以下の評価の出し方が可能になる。

- 第1：コミュニケーションプロセスを通して表出される言語能力が OJAE の提示する 5 領域（使用幅、正確さ、流暢性、結束性、交話力）での基準表に沿って評価し点数を出すことができるテストである。
- 第2：OJAE のコミュニケーション概念の観点からフィードバックとしてコミュニケーション実現の分析、記述ができるテストである。尚、この点については第3節で言及するが、今後の課題として、単なる言語能力のみに基盤をおいた記述にとどまらないコミュニケーション能力の如何に着眼した評価記述が可能になる論点を確立していく課題が課せられていることを述べておく。

4 テスト実践例を通して見るコミュニケーション能力の可視化

ここで実践例の描写を通して OJAE が提唱する「コミュニケーション能力とは」の分析を試みる。

(1) OJAE テスト：B2 2019 年 1 月 14 日 韓国で実施

被験者 2 名：日本学専攻生 Y & J

場面 1：(独話) 儀式についての各個人の経験と見解についての課題

課題：世界のさまざまな文化の中で人はいろいろな儀式をします。お二人は、まず、それらの儀式の中から、話したい儀式を一つ選んでください。そして、自分の国や自分の生まれた町では、その儀式をどのような形で行なうかを 1 分半で説明してください。では、まず、どの儀式についてどのように説明したいか、少し考えて下さい。メモが必要なら、どうぞ。準備は 30 秒です。

——30 秒と聞いて J が驚く——

Y：(J に向かって) 30 秒で...

J：ああ。

Y：私がソールで...だから、ソールではそれを...

J：ブンカサ (イ) があるか

Y：文化祭?

J：ううん。文化差。

Y：ああ、文化の差があるか... うん。

J：あるかしら

——各自メモを取り始める——

(コメント) 各自が準備をして発表すべき課題であるが、準備の段階で、二人でかなり**自然に**課題の方向について話し合っている。

場面 2：(交話)

課題：世界のいろいろな国や文化で、人々はどうしてこのような儀式を必要とするのでしょうか? どうしてこのような儀式が大事だと思うか、二人で話し合ってみて下さい。3 分で

お願いします。

Y：葬式はなぜするんだろう。

J：葬式。多分韓国は仏教の国だからするんじゃないかなあ。

Y：うん。仏教の国（メモをする）

J：ううん、そうだね、私は何故するのか。私はわからない（笑う）

Y：（フフッと笑って）何か、考えたことがなくて…。葬式、うーん、何か…送るため（!?) 死んだ人を【J：うん】あの世界に。知らない世界に送る。そういう儀式だから【J：ああ】いいところへ行ってくださいという意味かな。

J：うーん、そうか。

（コメント）今まで考えてみることのなかった課題に遭遇したとき、対話の中で相手の考えなり意見を聞き、交換し合いながら新しい考えを構築していく過程が見られる。Jが「私はわからない」とここで思考を終わらせているのに対しYは「考えたことがなくて…」と今まではこのようなことを考える機会がなかったけれど、こうなのではないかと独自の考えを構築し述べている。そしてJは「うーん、そうか」なるほどそういうことかと新たな考え方を受けとめる学習につなげていっている。特筆すべきことはテスト場面で、予め**期待されるべき**答えを出すことに留まらず、対話を通して新たな考えを導き出し、それが対話の相手にも影響を与えるということが可能になっていることである。テストでありながら、被験者同士の活動は**社会参加を目指す生涯教育としての体験を実践している**と言い得るのではないかな。

場面3（交話）

課題：お二人は、経営コンサルタントの会社で働いています。ある町がエコ・テーマパークを作ろうとしています。ここにはいくつかのアイデアがあります。しかし、この町にはお金があまりないので、作れるのは一つだけです。二人でディスカッションをして、アドバイスするために一番いいアイデアは何か話し合ってください。3分でお願いします。

——Jが「経営コンサルタント」ということばに詰まり、試験者に「ケイエ・コン」なんですかと聞き返したのに対し、試験者はゆっくり二度「経営コンサルタント」を繰り返し、その後、「経営を助ける仕事」と説明している途中、YがJの前にさりげなくメモを示したところ、Jは「経営コンサルタント」の意味を即座に理解し、課題の遂行が可能になった

（コメント）この課題では「経営コンサルタント」ということばはいわばキーワードでもあり、Yのさりげない助け舟があってその後のコミュニケーションが成立したとも言える。本来のテスト概念を前提にした場合、Yの行動は、普通は考えにくい行動である。ここにOJAEテストはコミュニケーション能力を測るテストであり被験者の優劣を判断するテストではないということが明確に現れていることが見て取れる。このような状況からOJAEはテストという言い方はしているものの、いわゆる**アセスメントとしてのテスト形態**であることをあえて言及しておきたい。

OJAE テスト : B2 2019 年 1 月 14 日 韓国で実施

被験者 2 名 : 日本学専攻学生 H & S

場面 3 (交話)

課題 : 上記交話 3 参照

H : どれがいいと思いますか。

S : 順番で考えてみましょうか。

H : はい、確かに。

(中略)

S : 次はどう思いますか。

H : フィットネスセンター、えーっと。

まあ、あの一僕、個人的な意見なんですけど、この全体的に見ると、何か、多目的ホールとか、工芸とか、メリーゴーランドとか、何ていうのかわからないんですけど...。えー、貧しい町だって言ったんじゃないですか。だから、ちょっと儲けられるほうの...。まあ、ちょっとこの話から、この話とちょっと関係ないんですけど、多目的ホールがいいと思います。

S : 多目的ホールが...

H : はい。あの、まあ、有名人とか呼んで、その一、町をこの一、豊かにできると思うので、これ一つあれば、後でこれも作れるし、これも作れるしになるんじゃないでしょうか。

(中略)

S : フィットネスセンターとか工芸センターのほうが何か、このまちに住んでいる人達が観光客の人と一緒に何か作ることとか、コミュニケーションすることができるから人気があると思います。

H : ははー。時間がないので**じゃんけん**で決めましょう。

(二人笑う)

H : はい、**勝負**、ジャンケンポン。

あっ、私が勝ったので多目的ホールにします。(高笑い)

(中略)

H : まあ、言葉通りの多目的ですから、その S さんが言った工芸とかもこちらで披露することができるんじゃないかって今、思いつきました。

(コメント) 両被験者ともに B2 レベルを超えていると思われる言語能力を駆使して興味深いコミュニケーションを展開したが、同時にコミュニケーション手段として「じゃんけん」を提案し実施した。これは果たして課題達成のための一つのコミュニケーション手段として認められるべきものなのか、あるいはコミュニケーションの遮断、齟齬になりうる可能性のあるものなのか、おおいに議論の余地があるものである。いわゆるじゃんけん、くじ引きといったメソッドには文化的な背景も考えられる。確かにじゃんけんが課題解決を良しとする文化もある。ただ、ここで考慮すべき点は文化的背景というのは基本的にはローカルのレベルである。グローバル化した社会で民主的に生きていこうとする場合、我々はおそらくローカルなものを真摯に認識しつつ、グローバル社会での人と人との関係がどうあるべきかをコミュニケーションを共同体形成の「場」の概念として捉え、追求して行かなければならないと考える。民主的コミュニケーションとは勝者と敗者を作ることでは

なく、お互いがより納得の行く論旨を構築することであろう。じゃんけんという行為はその時点で民主的コミュニケーションを遮断してしまうことであり、その後、如何に論旨の通る提案をしたところで勝者の立場からの提案であり民主的とはいえない。OJAE が提唱するコミュニケーションのあり方をこの事例は今後議論を重ねていくべき必要性を示唆しているとも言える。

5 OJAE テスト構造の図式化

以上 OJAE テストがコミュニケーション能力を基盤にしたテスト法であることを実践例も含めて論理的に記述してきた。ここで従来のテスト方法と対応させることで、OJAE テストが従来のテスト法とは根本的に違うものであることを明確にする。

5.1 縦型のテスト形態としての従来のテスト法

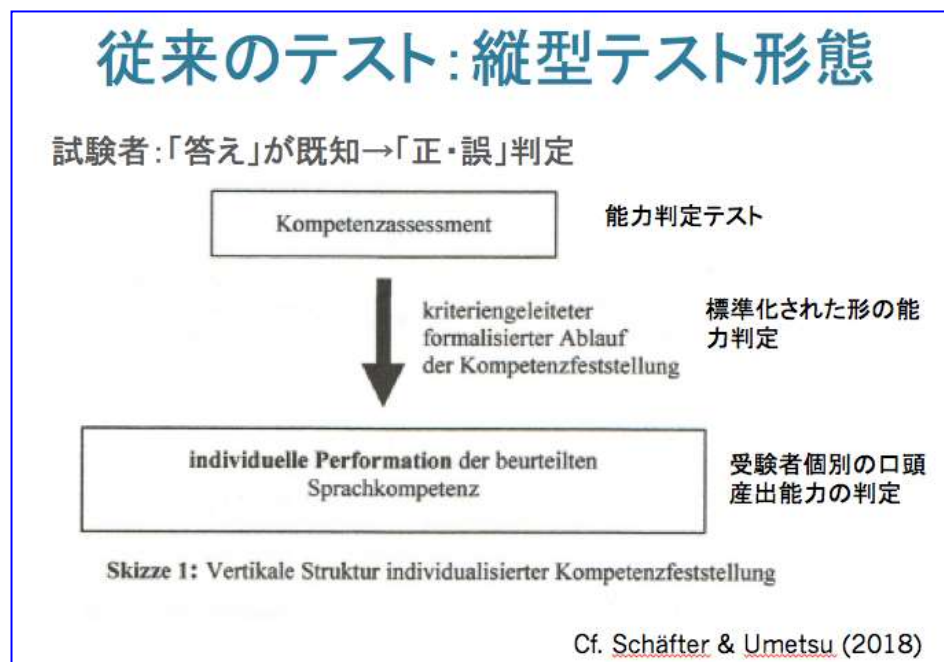


図3：従来のテスト：縦型テスト形態

試験者と受験者間で行われる従来の1対1の口頭能力テストは出された課題に対して期待される回答があり、その回答の如何が言語能力としての正確性や一貫性、流暢性、表現力などを総合した形での口頭産出能力として評価される。タスク内容が具体的な日常的なものからより抽象的な非日常的なものに引き上げられていく過程で試験者はどこまで突き上げが可能か、どこで言語挫折するかをプロフェッショナルに試験する（鎌田・定信・堤2015 参照）。従って試験者と受験者の関係はテストをする者とされるものとしての力（縦軸）関係が明確であり、言語テストであるがために、受験者は試験者に対してことばの意味を質問したり、試験者がそれに答えたりすることはない。試験者-受験者の縦軸の関係での対話では話者間の自由で対等な対話コミュニケーションは期待できない。つまりOJAE が提唱する両者が各自のテリトリーを出、Communio としての場を形成し論議型と相関型の対話形式を取り相互に何かを作り上げて行くというコミュニケーション能力を通

して測るテストとは内容を異にするものである。

5.2 OJAE のコミュニケーション土壌を基盤にしたテスト法

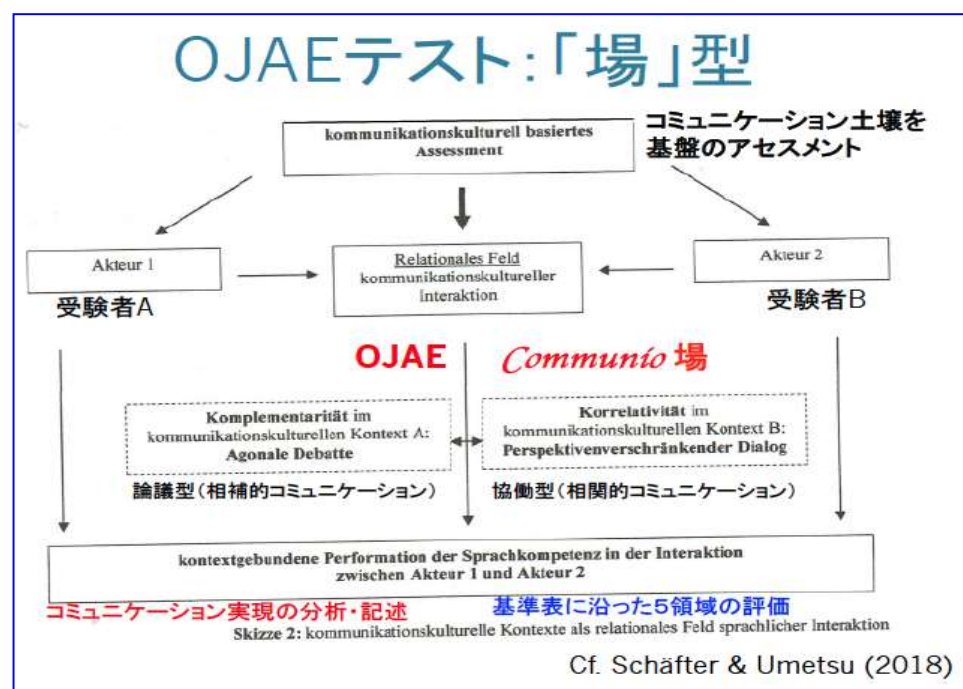


図4：OJAE のコミュニケーション構造

OJAE テストは既に第1節で言及したように試験者2名、受験者2名で行われるテストである。受験者が2名であることでこの2名の間にコミュニケーションの場が作られ、受験者同士が相互に個々の多様性を発揮しながらコミュニケーションを展開発展させて行くことが可能になる。OJAE は対話の概念を人間の存在のありようにもとめ、あくまでも民主的なコミュニケーションの実現を追求する。対話の出発点を「わかり合えないもの」として捉え、自分と異なる価値観を持つ他者を認知することで、自己の立場をより明確にし、意見の一致のみを目的としない生産的な対話を展開し（論議型）、同時に相互に補い合うことで対話を織りなしていく（協働型）。また、受験者を2名にすることで受験者、試験者間の構造も大きく変化する。OJAE テストでは試験者は一貫して黒子的役割を果たすことに徹する。このような形式をとることで、コミュニケーションを通した各受験者の言語能力の5領域；使用幅、正確さ、流暢性、結束性、交話力の評価が可能であると同時に相互のコミュニケーションプロセスを分析し、記述することが可能になるテストである。

6 まとめ

「社会参加を可能にする日本語学習」（佐藤・熊谷 2017）ということが、特に最近では大きなテーマになっている。いわば教室活動に実社会をどのように取り込んで行くかという課題でもある。OJAE は既述してきたコミュニケーションの場の理論を基盤にして、テスト自体が既に社会を成しており、その中で社会市民としてどう自分を形成していくかという実体験が言語活動を通してできるような仕組みになっている。このことが、OJAE はテストと言いながら、実はアセスメントであり、**生涯教育である**と言える所以である。

<参考文献>

- フロンマン, ベルトールト (2008) 「あいづちに関する諸考察 ―あいづち能力の測定・評価・習得、発生率の解釈―」, 『Nanzan Linguistics』Special Issue 4, Papers from the Consortium Workshops on Japanese Pedagogy, pp. 1-9.
- Honneth, A. (1992) *Kampf um Anerkennung*, Suhrkamp. (山本敬・直江清隆 (訳) (2003) 『承認をめぐる闘争 社会的コンフリクトの道徳的文法』, 叢書・ユニベルシタス.
- 鎌田修・島田和子・堤良一 (編著) (2015) 『プロフィシェンシーを育てる 3 談話とプロフィシェンシー その真の姿の探求と教育実践をめざして』, 凡人社.
- 桑野隆 (2011) 『バフチン カーニバル・対話・笑い』, 平凡社.
- 佐藤慎司・熊谷由里 (2017) 「コミュニケーション・アプローチ再考 対話、協働、自己実現を目指して」, 『リテラシリーズ』 20, pp. 1-11.
- Schaeffter, O. , Umetsu, Y. (2018) *Komplementäre Debatte und korrelativer Dialog - eine relationstheoretische Sicht auf kulturell differente Kommunikationskontexte* -, unveröffentlichtes Workingpaper.
- 田島充士 (2014) 「異質さと向き合うためのダイアローグ バフチン論からのメッセージ」, 『心理学ワールド』 64, pp. 9-12.

第3章

OJAE「フィードバック」が育む自己啓発の道

高木 三知子

1 はじめに

OJAE 研究グループは、「学習者はテストで作られる」(牧野 2003)という言葉から、「良いテストが良い学習者を育てる」をモットーにテスト・評価法の実践研究を続けてきている。2018 年 AJE ヴェネツィア・シンポジウムでのパネル発表の際、他言語圏・他文化領域への OJAE 法拡散を目指し、新たな共同研究者を公募したところ、6 名の応募者¹があった。ここでは、2018 年 9 月から 2019 年 8 月までに 13 名の実践研究態勢で、B2 レベルの OJAE テストをハンガリー、韓国、イタリア、ベルギーで計 15 組実施した実践結果を呈示する。

OJAE は学習者間の協働を促し、更にフィードバックにより学習者に自己啓発の道を拓く。また、試験者自身も OJAE 実践により口頭能力評価、特にコミュニケーション能力の評価のための視座・指標・言語を獲得することができる。これまでに無いそれらの可能性を、OJAE 研究チームによる評価の実践結果とそれに基づくフィードバックの実例で検証する。

2 OJAE B2 テスト走行試験実施

2.1 22 回のビデオ会議

2018 年 9 月から行われた OJAE B2 テストの走行試験実施プロジェクトは、2019 年 8 月 19 日までに 22 回のビデオ会議を実施し、現在も継続中である。

2.2 キャリブレーション（標準化）会議

OJAE B2 テストの走行試験にはヨーロッパとアジアから計 11 名² (OJAE 研究開発チーム 5 名、走行試験実施・検証メンバー 6 名) が関わり、ハンガリー 2 組、韓国 3 組、イタリア 9 組、ベルギー 1 組の計 15 組の B2 テストが行われた。これらのテストは録画され、各メンバーは動画を元に 14 組を評価した。うち 5 組については各メンバーが出した評価を標準化させる会議（以下、キャリブレーション会議）を 2018 年 10 月から 2019 年 2 月にかけて行い、約 2 週間に 1 回 2 時間程度ビデオ会議で評価について話し合った。会議では事前に集計した各メンバーの評価（次頁図 1）を見ながら、メンバー間で評価のずれが大きい箇所を中心に評価判定の根拠を議論した。そして、この議論とメンバーの評価判定の根拠を参考に試験実施者が、フィードバック用紙に評価を記入し被験者に結果を伝えた。

図1：キャリブレーションに用いたスプレッドシートの例

3 フィードバック用紙 (FB 用紙) の活用から見てきたこと

3.1 テストスクリプトの見直しに繋がった点

右の図2は走行試験実施前に暫定的に作成されていたOJAEフィードバック用紙である。評価項目の中に「課題達成の欄」があるのだが、この項目は以下の問題の課題達成を評価するものだった。

試験者：次頁図3のプロンプト（発話を促す写真や絵）を見せながら、

お二人は、経営コンサルタントの会社で働いています。ある町がエコ・テーマパークを作ろうとしています。ここにはいくつかのアイデアがあります。しかし、この町にはお金があまりないので、作れるのは一つだけです。二人でディスカッションをして、一つに決めて、どのようにその町にアドバイスしたらよいか、話し合ってください。3分をお願いします。

図2：暫定版 OJAE フィードバック用紙



図3：プロンプト例

この問題は2つの課題、1つは被験者二人がディスカッションして町に勧めるアイデアを一つに決めなければならない、さらに2つめの課題、町にどのようにアドバイスしたら良いかを話し合わなければならないので、B2 レベルには難易度が高すぎこのままでは、どのケースも課題達成ができないことになる、という結論に至った。

また、OJAE テストは課題達成までの過程を評価するテストであるとの結論に達し、以下のようにテストスクリプトが修正された。

お二人は、経営コンサルタントの会社で働いています。ある町がエコ・テーマパークを作ろうとしています。ここにはいくつかのアイデアがあります。しかし、この町にはお金があまりないので、作れるのは一つだけです。二人でディスカッションをして、アドバイスするために一番いいアイデアはなにか、話し合ってください。

結果として、フィードバック用紙から、**課題達成の欄を削除**することが決定した。FB 用紙を実際に活用してみて、OJAE テストは、課題達成までの過程が大事であって、その過程で被験者の相手とのやり取り、コミュニケーション力を評価できるテストであることが明らかになった。また、被験者の相手とのやり取りでコミュニケーション能力の観点が見え、それを評価できるテストであることが分かった。

3.2 フィードバック用紙自体の見直し

実際にフィードバック用紙を活用してみて、改良された点は以下の4つである（次頁図4）。

OJAE テスト結果・フィードバック用紙

テストレベル: A1-A2-B1-B2-C1-C2

評価記号の意味: ○=合格、該当レベル以上
1=合格、典型的該当レベル
X=不合格

①○、1、X、の意味は、合・否の欄に点数で示すので、この項目を省略し、ここに被験者の氏名と合否を大きく記載することにした。

合格！おめでとう！/不合格：次は～をがんばろう！

②この表現（合格おめでとう！次は～をがんばろう）は、成人対象には、相応しくないとの合意で削除された。

③合・否の欄のパーセント（%）は、点数に小数点を付けないことから、かえって混乱を招く恐れがあるので、削除した。

④漢字にルビをふることにした。

	使用幅	正確さ	流暢性	結束性	理解力
レベル I-1	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X
レベル I-2	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X
II	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X
III	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X
IV	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X

合格 60% 不合格 40%

図4：フィードバック用紙自体の見直し

OJAE テスト結果・フィードバック

テストレベル: A1-A2-B1-B2-C1-C2

被験者名前: B2レベル 合格

	使用幅	正確さ	流暢性	結束性	理解力
レベル I-1	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X
レベル I-2	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X
II	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X
III	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X
IV	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X

合格 60% 不合格 40%

図5：最新版 OJAE フィードバック用紙 2019.8.23.

フィードバック用紙を実際に活用してみて、約1年かけてこのかたち（図5）におさまった。しかしながら、このフィードバック用紙を受け取る被験者の視点で見ると、レベル評価の欄のI-1、I-2、II、III、IVの意味するところなど、一見しただけでは分かりにくいという指摘もある。また、該当レベル以上を○、該当レベルを1、該当レベル未満をXで示し、評価を行うが、特にXの記号が与えるネガティブな印象は否めない。今後も必要に応じて改良をしていきたい。

4 OJAE フィードバック用紙への記載から見えてきたもの

4.1 ベルギー、ゲント大学学生 B さんのケースから

OJAE テスト結果・フィードバック

テストレベル: A1-A2-B1-B2-C1-C2

Bo Aage: B2レベル 不合格

受験者: Bo Aage

母国語: Dutch

試験日: 2019年5月8日

会場: ゼント大学

試験科目: 英語

試験時間: 45分

試験形式: 面接

試験官: 小島利江

項目	使用幅	正確さ	流暢性	結束性	交話力
レベル	1-1	1-1	1-1	1-1	1-1
評価	1-1	1-1	1-1	1-1	1-1
コメント	自分について話す以外でも広く話せる語彙が必要だ。自分の経験だけでなく、話を一般化して、自分のこと以外についても広く話せるように語彙の幅を広げるとよい。長・短母音の発音が不正確である。長・短母音の発音に注意する必要がある。				
合・否	○=1点、×=0点 採点範囲=10項目 4/10点				

図6

OJAE テスト結果・フィードバック

テストレベル: A1-A2-B1-B2-C1-C2

Bo Aage: B2レベル 不合格

受験者: Bo Aage

母国語: Dutch

試験日: 2019年5月8日

会場: ゼント大学

試験科目: 英語

試験時間: 45分

試験形式: 面接

試験官: 小島利江

項目	使用幅	正確さ	流暢性	結束性	交話力
レベル	1-1	1-1	1-1	1-1	1-1
評価	1-1	1-1	1-1	1-1	1-1
コメント	自分について話す以外でも広く話せる語彙が必要だ。自分の経験だけでなく、話を一般化して、自分のこと以外についても広く話せるように語彙の幅を広げるとよい。長・短母音の発音が不正確である。長・短母音の発音に注意する必要がある。				
合・否	○=1点、×=0点 採点範囲=10項目 4/10点				

図7

図6の示す筆者が書いた領域別コメントは、OJAE 基準表³に照らし合わせ、被験者の言語能力を使用幅・正確さ・流暢性・結束性・交話力の5領域の面から評価したものである。基準表がしっかりしているので、下記に抜き出すように客観的なコメントが容易に書けた。

使用幅：自分についての話題以外でも広く話せる語彙が必要だ。

正確さ：基本的な文法に間違いが多くみられる。長・短母音の発音が不正確である。

流暢性：話が止まらず、一定のスピードで話すことができています。

結束性：できごとを並べて言うことはできるが、話をまとめることは難しい。

交話力：相手の発言を誘ったり、理解を確認したりするには至っていない。

図7は、全体コメントの欄を示すものである。筆者が書いたコメントを下記に記す。

にこやかに会話しよう、相手の話を聞こう、という態度は評価できる。

面白いインタビューになるように「捕鯨について」の質問をしたが、もう少し一般的なことについても質問した方がよい。

自分の経験だけでなく、話を一般化して、自分のこと以外についても広く話せるように語彙の幅を広げるとよい。長・短母音の発音の不正確さによって、相手に正確に情報が伝わらないことがあるので、長・短母音の発音に注意する必要がある。

被験者 B さんの領域別コメントの交話力は、一つ×になっているが、上記のようなコメント：「**にこやかに会話しよう、相手の話を聞こう、という態度は評価できる。**」を可能にする OJAE テストは、コミュニケーション力が見える、測れるテストであると言える。

4.2 ヴェネツィア、カ・フォスカリ大学学生 V さんのケースから

V さんのピア受験者は、B さん。相手にインタビューして試験者に紹介する課題で、B さんから、「年齢」を聞かれて長い沈黙があった。残念ながら、合格に至らなかった V さんへの筆者からの全体コメントは以下の通りである。

「年齢」を聞かれて、長い沈黙がありました。「年齢」の意味が分からなかったのかもしれませんが、B2 レベルでは、分からなかったことや、言いたくない気持ちを言語化する（言葉で表す）必要があります。語彙の不足から、話の主要点を相手に伝えることができませんでした。個人的な誕生日の話に終始し、相手と対話しながら話をまとめることができませんでした。相手の話をよく聞き、相手の話に関連づけて話を展開できるように練習しましょう。

また、ピア受験者の B さんは、10 点満点で合格しているが、その B さんにも以下のようなコメントができるのではないかと。

自分の発問、「まずは、名前と年齢を聞いてもいいですか」に相手が応答に困って、10 秒以上の長い沈黙がありました。その間、沈黙をずっと待って「言いたくなければ結構です」と応答しましたが、「女性に歳の質問は失礼でしたね」など、長い沈黙を待たずに何か助け船を出せると更にいいでしょう。

筆者は、このようなコミュニケーション能力の観点から双方にフィードバックができる OJAE テストの良さに改めて気づいたのである。

5 まとめ

「評価は何のために行うのだろうか。」「評価」という言葉には暗いイメージがつきまとう。これは評価が多くの場合、「選抜」、人を選び分ける、と結びついて考えられるためであろう。（中略）しかし、評価は教育上避けて通れないものであり、研究や学校経営の面でも大きな役割を果たしている。」（石田 1992）

評価の主眼をどこに置くかによって教育の目標や教授法そのものが姿をかえていく。「教授法にプラスの波及効果（backwash）をもたらすようにするにはどのような評価法をすればよいのだろうか。」という石田の問いに、時代が求めるコミュニケーション力を測れる OJAE テストの実践を提案したい。

OJAE テストは、フィードバック用紙が示すとおり、言語能力の領域別評価とともに全体コメントにコミュニケーション能力の観点から評価を記録することができるテスト、その観点が見えるテストであると言えるからである。

そのためには評価者として、「助け船」、「相づち」、「相手への配慮表現」など、コミュニケーション能力の観点を具体的に見つけ出し、フィードバックできることが大切である。

今回改めて、テスト実施からフィードバック用紙作成までが OJAE テストであることに気づけた。OJAE テスト実践を通して、今後も評価者として自己研鑽を続けていきたいと思っている。

注.

¹ DAOTHINGAMY (ハノイ国家大学)

小林 安那 (釜山外国語大学)

大戸 雄太郎 (ボルドーモンテニュ大学)

大室 文 (ブダペスト国際交流基金)

鈴木 菜津美 (パデュー大学)

加藤 恭子 (パドバ日本語学校)

² キャリブレーション会議は主に以下のメンバーで実施した。

小林 安那

大室 文

加藤 恭子

鞠古 綾 (カ・フォスカリ大学)

仙北谷 茅戸 (カ・フォスカリ大学)

マルチェッラ・マリオッティ (カ・フォスカリ大学)

OJAE コアメンバー5名：山田、萩原、梅津、酒井、高木

³ OJAE 基準表は本稿第1章を参照いただきたい。なお、B2 レベルのテスト資料はヨーロッパ日本語教育学研究所のホームページに掲載されている。

<https://ejjale.wordpress.com/2018/07/22/venezia-2018-icjle/>

最終アクセス 2019 年 12 月 25 日

<参考文献>

石田敏子 (1992) 『入門日本語テスト法』, pp. 5-14.

牧野成一 (2003) 「文化能力基準作成は可能か」, 『日本語教育』第 118 号, pp. 1-16, 日本語教育学会.

OJAE: Oral Japanese Assessment Europe

—A Way of Dialog, Collaboration, and Self-Development—

Dr. Koji HAGIHARA (Meijo University)

Yumiko UMETSU (Humboldt-Universität zu Berlin)

Yasuko SAKAI (Universität Leipzig)

Michiko TAKAGI (Japanese Saturday School of Brussels)

(at the time of presentation: Recherche et Formation Marie Haps)

Dr. Yoriko YAMADA-BOCHYNEK (European Institute for Japanese Language Education e.V.)

Abstract

“Communicative Approach”—over half a century has passed since this way of language teaching was first advocated. In the daily practice of Japanese language education, however, the concept of “communication proficiency” as well as its fostering methodology have been much discussed. In the era of globalization, there is now an acute need for foreign language pedagogy, requiring to cultivate human resources that are capable of engaging in dialogue, in the true sense of the expression, so that world peace can be realized and maintained. Calling upon this urgent requirement of the present era, the OJAE Team has been engaging with its R&D, based on the plurilingual as well as pluricultural principles of the CEFR, in communication proficiency in Japanese as a foreign language (JFL): OJAE (Oral Japanese Assessment Europe /ɔ'dʒæ/) assesses communication competence via monologue and dialogue, fosters the aptitude of co-existence, and thus aims for personal-individual development. The present document offers the three papers: 1) OJAE Method (Test & Assessment) and the improvement of one’s competence in assessment; 2) “Communication Competence” pursued by OJAE in view of lifelong education; 3) OJAE-“Feedback” Cultivates one’s Way of Self-Enlightenment.

Is a ‘zero’ always a ‘zero’? From ‘blank-learners’ to ‘maieutic teachers’

MARIOTTI, Marcella
Ca’ Foscari University of Venice

HOSOKAWA, Hideo
Waseda University
Institute for Language Culture Education
Yatsugatake Academia

ICHISHIMA, Noriko
Akita University

Abstract

As has been stressed already, dialoguing can be considered a milestone for identity and community formation (Hosokawa, Otsuji, Mariotti 2016; Council of Europe Language Policy Division 2009). Previous studies have shown how a classroom of Japanese language can be a stimulus to dialogue and reciprocal exchange of values for all participants, no matter their native language (Miyo 2011; Shimazu 2017). Still, several fundamental questions have remained unanswered: is such a formative dialogue feasible in a class of zero beginners of Japanese learners? How can they step up from ‘words-only communication’ to the construction of meaningful sentences, during a workshop of 15 meetings focusing on ‘contents – self-expression – citizenship formation’ instead of classes focusing on grammar only? Previous research on zero-beginners of Japanese language as second language (Kim, Take, Furuya 2010) has shown that this is feasible, but what kind of processes do learners go through? Does having the same native language influence these processes? If so, in which way? Who has the right to evaluate the outcome of such an ‘identity formation’ process, and how is this done? We decided to pursue these questions through a joint research project: Action Research Zero. We had conducted it at Ca’ Foscari University of Venice between September and December 2016, together with 15 voluntary learners and 4 tutors. This panel provides answers to the above research questions, showing that even dialoguing between absolute beginners of Japanese Language can reach the very aim of identity formation, but only if teachers serve as ‘maieutic facilitator’.*

Keywords: Zero beginners, critical pedagogy, citizenship formation, evaluation criteria, facilitator, dialogue activity

【キーワード】 ゼロビギナー、クリティカルペダゴジー、評価基準、対話活動、市民性形成

* ARZ workshop has been funded by Akita University and Ca’ Foscari University of Venice, as a joint research project conducted by M. Mariotti and N. Ichishima, and supervised by H. Hosokawa. We thank all participating students and tutors for their collaboration and understanding of the research aims.

Action Research Zero (ARZ) Workshop: Is an ‘absolute beginner’ learner really a ‘zero-beginner’?

MARIOTTI, Marcella
Ca’ Foscari University of Venice

Abstract

This paper presents the Action Research Zero (ARZ) project, demonstrating the feasibility of *Sōgo katsudō gata nihongo kyōiku* (Japanese Language Education through Global Activities) as a place (*ba*) of transformative dialogue in a class of ‘zero’ beginners of Japanese. Critical pedagogy and a transformative, i.e., problem-posing education, can empower students to individuate and reflect upon ideologies and practices that make them or other individuals feel oppressed and restrained. The ARZ Project meant to raise students’ awareness of their being the source of course contents and as such not the ‘zero-beginners’ of Japanese. The data show how students step up from ‘words-only communication’ to the construction of meaningful sentences, that is to say, how self-produced contents (self-expression) induce ‘transformative awareness’, turning both students and teachers into responsible actors with respect to their own (and others’) life and learning path. I argue that such positionality can support (a) the endeavor to compose sentences in an unknown language that are comprehensible by peers, (b) the endeavor to understand what peers have expressed in a previously unknown foreign language, (c) the discrepancy between grammar items non-native speakers need for self-expression of, and the respective order of relevance in textbooks of Japanese mainly based on native-speakers’ corpora.

Keywords: reciprocal maieutic pedagogy, Japanese language education, *sōgo katsudō gata nihongo kyōiku*, Action Research Zero ARZ, facilitator

【キーワード】 相互助産婦的教育、実践研究、クリティカルペダゴジー、日本語教育、総合活動型日本語教育、ゼロビギナー、ファシリテーター

1 Introduction

Based on the first presentation of the panel—*Is a ‘zero’ always a ‘zero? From ‘blank-learners’ to ‘maieutic teachers’*—this paper introduces the Action Research Zero project (hereafter, ARZ). The project aimed at demonstrating the feasibility of *sōgo katsudō gata nihongo kyōiku* activity (Japanese Language Education through Global Activities, Hosokawa 2004) as a place (*ba*) of ‘transformative dialogue’ even in a class of ‘zero’ beginners of Japanese. After my 2013 presentation on Japanese language activities in non-native speakers’ classes outside Japan, drawing on case studies in 2010, 2012 and 2013, it was pointed out that Japanese Language Education through Global Activities would work only in advanced, but not beginner-level Japanese classes. Hosokawa received similar criticism although such classes had already been taught at Waseda University as *Kangaeru I*.

During Ichishima’s one-year research stay at Ca’ Foscari University, we took up the challenge and designed an ARZ workshop for the zero beginners of Japanese as foreign language, inviting Hosokawa to give a lecture (Hosokawa 2016) and teach the workshop’s first week. This was the very first attempt at a zero-beginner course outside a completely Japanese-speaking environment, i.e., the context that non-native learners are usually recommended to immerse themselves into by going to Japan. While the spread of online contents in Japanese now questions such premise of foreign language education, foreign language education still contrasts to second language education due to the frequency of the

exposure to the target language. In Europe, it is common that university students who learn Japanese still live the most of their daily and academic lives using a European language. In this sense, the ARZ workshop is considered a unique attempt.

It has been argued that critical pedagogy and transformative/problem-posing education can empower students to individuate, reflect upon and question ideologies and practices that make them or other individuals feel oppressed and restrained (Freire 1968; Gramsci 1975; Dolci 2012). ARZ meant to raise students' awareness of the fact that they themselves are the source of course contents and as such not 'zero-beginners' of Japanese. The data presented below indicate how students step up from 'words-only communication' to the construction of meaningful sentences (Holliday & Macdonald 2019), that is to say, how self-produced contents (self-expression) induces 'transformative awareness', turning both students and teachers into responsible social actors with respect to their own (and others') life and learning path (Mariotti 2017). The study was guided by the following questions: how can such positionality facilitate the endeavor to compose sentences in an unknown language that are comprehensible by peers, and the endeavor to understand what peers express in a previously unknown foreign language; is there any discrepancy between grammar items non-native speakers need for self-expression, and the respective order of relevance in textbooks of Japanese mainly edited by native-speakers?

2 Action Research Zero Workshop

The ARZ project, which has already been described in detail elsewhere (Mariotti & Ichishima 2017), shall first be briefly summarized. Targeted at the 'zero beginners' of Japanese at Ca' Foscari University of Venice, only eight students were initially meant to be involved, but due to high request, we allowed 15 students to participate in the workshop and opened a call for 4 tutors to follow each group and intermediate between the three teachers and the 15 students.

The project was conducted in parallel to the curricular university courses between September and December 2016, in 16 meetings lasting at least 90 and at most 120 minutes each. The overall objective was to develop critical awareness as responsibility for one's own choice of theme. The intermediate aim was to have the students write an essay in Japanese on '... and myself' to be disclosed online, and this was to be reached through practical objectives such as (a) composing a motivational text, (b) dialoguing with each other inside and outside of the classroom, (c) giving a presentation, (d) completing the final essay, and (e) evaluating one's own as well as one's peers' activities.¹

Except for one tutor, who had previous experience with a similar course and due to work impediment was eventually replaced by a non-experienced master student, the tutors were not briefed about the method which the teachers employed, nor did they write essays, as they were somehow distinct from the students, or shared with students their own questioning, values or feelings. This configuration may have contributed to tutors' appearance as distant and powerful, superior with regard to vocabulary and reliable as translators. Three were non-native speakers of Japanese and master students interested in foreign language education, while one was a native speaker and private teacher of Japanese without any formal affiliation with the hosting institution.

The 16 meetings were scheduled for:

- Meetings 1 to 4: the discussion and initial write-up of a **motivational** theme –, 5 meetings in 5 days for a total of about 10 hours, with Hideo Hosokawa as leading teacher and Noriko Ichishima and myself as facilitators;

- Meetings 5 to 10: the presentation of report aims and evaluation criteria: (1) originality, (2) reception of others' argumentation, (3) logical consistency; the continuation of the write-up of the motivational theme (discussing, listening, writing, reading) – once a week, with follow-up online interaction (teachers: Ichishima and Mariotti);
- Meetings 11 to 13: dialoguing inside and outside of the classroom and reports on thought changes following the dialogue – once a week, with follow up online interaction (teachers: Ichishima and Mariotti);
- Meeting 14: discussing evaluation criteria – (teachers: Ichishima and Mariotti);
- Meetings 15 and 16: presentations and class evaluation –
- After Christmas vacations: completion of the final reports (see list below) and publication online (see the reference list for the link) with the following titles²:

1. ゲンダイアートと私 (*Gendai āto to watashi*, 'Contemporary art and Myself')
2. ドラムと私 (*Doramu to watashi*, 'Drum and Myself')
3. バスケットボールと私 (*Basuketto bōru to watashi*, 'Basketball and Myself')
4. 日本のしと私 (*Nihon no shi to watashi*, 'Japanese poetry and Myself')
5. ストリーを書くことと私 (*Sutorii o kaku koto to watashi*, 'Writing stories and Myself')
6. ファッションと私 (*Fasshon to watashi*, 'Fashion and Myself')
7. 私の猫と私 (*Watashi no neko to watashi*, 'My cat and Myself')
8. 星を見ることと私 (*Hoshi o miru koto to watashi*, 'Watching stars and Myself')
9. 描くことと私 (*Egaku koto to watashi*, 'Drawing and Myself')
10. ロックの反抗と私 (*Rokku no hankō to watashi*, 'Resistance rock and Myself')
11. ゆびわものがたりと私 (*Yubiwa monogatari to watashi*, 'Lord of the Rings and Myself')
12. パリのルブルビじゅつかんと私 (*Pari no Ruburu bijutsukan* 'The Louvre of Paris and Myself')
13. ハリーポッターと私 (*Harī Pottā to watashi*, 'Harry Potter and Myself')
14. 空手と私 (*Karate to watashi*, 'Karate and Myself')
15. だいにじせかいいたいせんと私 (*Dainiji sekai taisen to watashi*, 'World War II and Myself' (this only paper was not delivered).

3 From words to sentences: an empowerment process?

Those students who attended the course, did it as an extra-curriculum effort, i.e., without being awarded credit points for the additional ARZ homework. Their main motivation was to learn the Japanese language, which helped to cope with difficulties in study burden. As shown in figure 2, S1³, for example, was writing to his group tutor late at night, from 22:10 to 1:23, between the second day and the third day of classes. The extra effort is shown in the interview excerpt to S3 below, from a Master thesis that examined the workshop.

'...so I had to open up trying to write things too. Clearly the moment when you are asked to write in another **language you find yourself thinking about it a lot more** so you can't say 'Ok I write this sentence, it takes me three seconds and done, I will not look at it anymore. I wrote it and hopefully nobody will talk to me about it.'. Instead, in our case, you have to translate it, so you can even spend ten minutes on it, and then **you must be sure you want to talk about it**. That was quite difficult, but then, let's say, I somehow got used to it and took a little confidence. Even with the tutor everything went smoothly. It was **certainly heavy**, because we were also asked for tasks with a deadline, that **added to the tasks**

received from curriculum classes, made the burden a little heavier, but in the end I managed to do many things that left me satisfied, even not only from the language point of view.’

(Arleoni 2017:76; transl. from Italian into English by author)⁴

Sitting in circle on movable chairs equipped with a writing table, the first day began with the students listening to the teachers’ explanation of the course in Japanese and Italian. The activities were centered on choosing the theme students would like to talk and write about, starting from teachers’ and students’ self-presentations in Japanese in a way that would bring up the most degree of individual involvement through the expression ‘I like (*suki desu*)...’.

Respecting the student as a person as well as their individual language usage and self-generated contents knowledge, no grammar was explained or corrected; rather, the process of language acquisition was stimulated through questions about the theme-contents, posed to each learner by teachers, tutors or peers, in class and also online.

An example can be seen in Figure 1, where S1 writes his first self-introduction, and T1 asks him ‘What do you like to do with your friends?’, showing she read his writing and wanted to know more about what he liked and wrote in the last line: ‘I like to see the flow with friend’. Thanks to T1’s interest, S1 tried to better express himself so to be understood, and by 1:23 am he managed to complete the last sentence with content more meaningful to him and his reader: ‘On Saturdays I play basketball with my friends’.

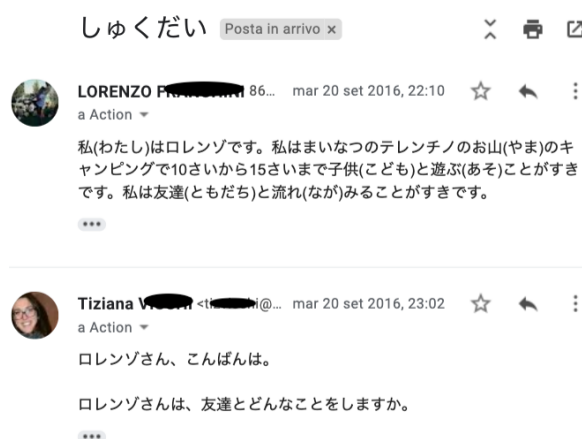


Figure 1: ARZ day 2 S1 and F1 email exchange

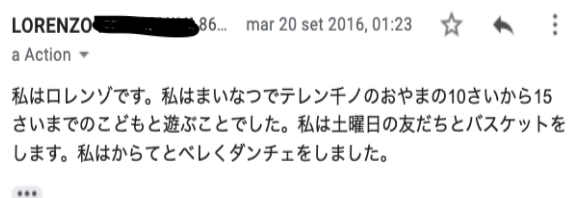


Figure 2: ARZ day 2, S1 answers to F1 modifying

S1 (Figure 1): ‘I am S1. Every year, in summer I like to play with children between 10 and 15 during the summer camp in Trentino mountains. I like to see the flow with friends’.

T1: ‘Good evening S1. What do you like to do with your friends?’

S1 (Figure 2): 'I am S1. I played every summer with children between 10 and 15 of Trentino mountains. On Saturday I play basketball with friends. I did karate and break-dance.'

A similar willingness to be understood and to communicate, not only with teachers and tutors but also with peers is evident in S2's e-mail below. After the first intensive week with four meetings of about 10 hours in total, students decided on their individual theme. The e-mail in Figure 3 was written at 13:10, soon after the weekly class on Monday, during a lunch break. S2 inserted a list of the reading of each Chinese character to both remember meanings and speed up the reading of his peers.

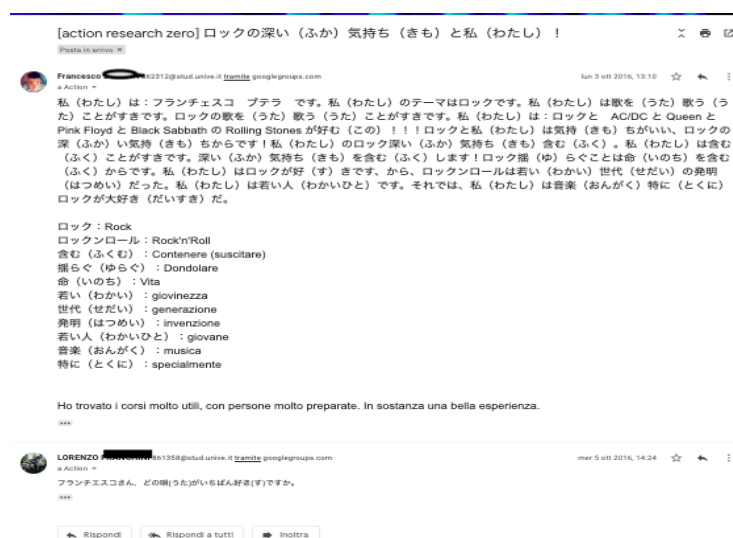


Figure 3: S2, October 3, 2016 e-mail: The deep feeling of rock and myself

'I am Francesco B and my theme is 'rock'. I like singing. I like singing rock songs. I like rock and AC/DC, Queen, Pink Floyd, Black Sabbath and Rolling Stones. I and rock feel good. Because of rock deep feeling. It includes* [arouses] my rock deep feeling. I like including/arousing. I do include/arouse deep feeling. Because rock swinging includes/arouses life. I like rock, so, rock'n roll has been invented by young generation. I am a young person. Then, as music I specially love rock.'

Since the teachers did not impose a certain ‘grammatical correctness’ on their students, the students felt free to express the content they wanted to discuss and write about. This was a fundamental step for their self-confidence and consequently strengthened their motivation to talk about what is important to them as well as to care for others’ comprehension, which brings with it a motivation to study and learn the language structure that will make others understand.

The interaction within the peer group continued the next day, with peers showing interest in S2's feelings and trying to comprehend them better during week 2, when only one 90-minute session took place. For example, S1, belonging to the same group as S2, wanted to know more and asked him: 'Dear S2, which song do you like the most?'

Following all interactions between tutors, teachers and peers online meant not only to reflect on the usefulness of new sentence patterns, but it was also about building and

strengthening relationships with others, not based on role-play or textbook contents, but on actually ongoing interpersonal encounters.

Interviewer: Ok, what are the things you have dealt with best?

Student: This is a difficult question, I think in the end to talk about my way of writing, [which is] my theme, yes, it was more difficult than ... maybe, to write in Japanese, even if I think it was the easiest thing too, because actually **I did not know the Japanese language, but I did know the things I wrote**, yes, so expressing those was easier.
(Arleoni 2017:78)

It is not the teacher anymore who chooses the content and who possesses the correct answer and neither does the textbook play the authoritative role. But the learners themselves take the center of stage choosing, proposing and engaging in communicating a theme-content initially known only to themselves, acquiring the right and the power to speak and write it. Instead of a hierarchical top-down between omniscient teacher and illiterate student their relation becomes horizontal, mediated by tutors who are closer to the students, and also bottom-up, because ‘teaching’ here depends on what the students have to say.

4 Transformative awareness

The process and the will to make others understand a personal issue necessarily result in the need for the student to reflect on what they want to convey and why it is so important for them to choose to go through the difficulties of communicating it to others in a foreign language. Transformation here is in becoming aware of one’s own responsibility in choosing a theme that nobody can correct, except oneself, while newly developing it through repeated interaction, that is, dialogue, with others. This is evident in the interview excerpt below.

‘[With other group member] now we have a slightly deeper relationship of friendship knowing each other more, but I must say that although I am an introverted type, **in a small reality like that of the group it was still easy enough to open up to others**, also because at some point , after they ask you 10 times ‘Dōshite? Dōshite? [Why? Why?]’ in finally end up in saying it [the reason beyond your choice], so it was also fun I must say’. (Arleoni 2017:80)

Teachers and tutors are not judges anymore but allies, guides or even learner themselves, while students become teachers in a mutually responsible relationship. Such transformation is not without risks, nor does it happen ‘naturally’. As indicated below, teachers still appear somehow distant from students, but tutors can more easily become allies and guides, so they should be professionally trained toward a maieutic competence.

‘... it came to me spontaneously also for a question of age and also because of the teacher-student power relation, to turn around to the tutor and ask, because even the tutor being closer to you probably already knows what your doubt is, instead asking the teacher who is more mature and in any case a teacher, you take off embarrassment by turning directly to the tutor and asking him’. (Arleoni 2016:79)

It is through dialogue, conducted online, inside and outside of the classroom, that S1’s motivational text (Figure 1) gradually changed and developed into the final report; from the initial 88 characters it increased up to 841 characters, because S1 felt the need to better

articulate himself in order to make others, and himself, better understand the reasons of his choices. The full Japanese version can be accessed online under ‘ARZ workshop project’ (see link in the References).

「星(ほし)と私」

私は毎年(まいとし)の夏(なつ)にお山(おやま)へキャンピングに友達(ともだち)といきます。夜(よる)、我々は地面(しめん)の上(うえ)に休んで(やす)、音楽(おんか)をききます。そのころ我々は星(ほし)を見ます(み)。その瞬間(しゅんかん)に私はしあわせて(す)。私はこわくないで(す)。私の問題(もんだい)を消します(け)。私は自由(しゆう)を感じ(かん)ます(かん)。その星空(ほしそら)の下(した)に、私はすてき人生(しんせい)を思います(おも)。人生のいみを思います。

この特別な(とくへつ)夜(よる)に我々の夢(ゆめ)は星(ほし)にたくします。私の考え(かんがえ)は宇宙(うちゅう)と星(ほし)へ飛び(と)ます(と)。私は無敵(むてき)を感じ(かん)ます(かん)。[...]

I go to camping in the mountains with friends every year. At night, we rest on the ground and listen to music. And then we watch the stars. At that moment, I am happy. I'm not scared. All my problems get erased. I feel freedom. Under that starry sky, I think of a wonderful life. I think of the meaning of life.

On this special night, our dream hits the stars. My thoughts fly to the universe and the stars. I feel invincible [...]

In the process, the necessary grammar was not aligned with the curricular course (see Table 1), but it followed an individual learning path, and this revealed a discrepancy between grammar items needed and thus important for self-expression and the ‘order’ in which they appear in the most common textbooks or manuals of Japanese, written by both native or non-native teachers. In actuality, while in week 1 the curricular courses offered students lessons about how to write *hiragana* and *katakana* and memorize words commonly linked to a classroom environment such as ‘please write...’, ‘please listen’, and ‘please say it again’, ARZ tutors and teachers were asking students about their interests through expressions like: *nani ga suki desuka?* ‘What do you like?’, -- *ga suki dewa nai desu ka?* ‘You do not like ...?’, ‘*itariago de nan to iimasuka?* ‘How do you say it in Italian?’. These are not just sentence patterns (forms), but expressions of real interest (contents) that can become the first step to a personal relationship between class members, tutors and teachers. At the same time, ARZ students like S1 exhibited responsibility about the issues (contents) they wanted to share, and from the very first three hours of the first day they experienced the need to use individually tailored grammatical structures, e.g., nominalizers like *koto* ‘the fact of doing’, conjunctions like *dakara* ‘therefore’, *node* ‘since’, *to* ‘with’, *kara* ‘from’, *made* ‘up to’, counters and classifiers as *-kan* (book volumes) and *-hiki* (animals), or the conjugated past verb, like ‘*shimashita*’ ‘did’ (Table 1).

ACTION RESEARCH ZERO (extra-curricular activity)			LANGUAGE, CULTURE AND SOCIETY OF ASIA AND MEDITERRANEAN AFRICA, Japanese curriculum A.Y. 2016/2017 (curricular activity)	
	PROFESSORS AND TUTORS	STUDENTS	TEACHER	FIRST WEEK CONTENTS (13.09.2016 – 16.09.2016)
Day 1 19.09.2016 15:00 – 18:00 (3 hours, 2 1.5 hour slots)	<p>-私は〇〇です (watashi wa xx desu) (I am xx)</p> <p>-これはなんですか (kore wa nan desu ka) (What is this?)</p> <p>-〇〇が(大)好きです (xx ga (dai) suki desu) (I like/really like xx)</p> <p>-</p> <p>〇〇が(あまり)好きでは ありません (xx ga (amari) suki dewa arimasen) (I don't (really) like xx)</p> <p>-</p> <p>イタリア語で何と言います/ ですか (itariago de nan to iimasu ka / desu ka) (How do you say it in Italian?)</p> <p>-</p> <p>何が好きですか。 (nani ga desu ka.) (What do you like?)</p> <p>-好きじゃないです (suki janai desu) (I don't like (it))</p>	<p>-子供と遊ぶこと(が)好きです (kodomo to asobu koto (ga) suki desu) (I like playing with kids)</p> <p>-〇〇から〇〇まで (xx kara xx made) (From xx to xx)</p> <p>-Counters (e.g. 巻 kan 'volume' – 匹 hiki 'small animals')</p> <p>-Time adverbs (like 毎日 mainichi 'every day')</p> <p>-だから (dakara 'so, therefore')</p> <p>-ので (node 'because of...')</p> <p>-がいる (ga iru 'to be (of animate objects)')</p> <p>- suspensive form で(de)</p> <p>-でも (demo 'but')</p> <p>-と違って (to chigatte 'unlike...')</p>	<p>a. module C 13.09.2016 (1.5 hours)</p> <p>b. module C 14.09.2016 (1.5 hours)</p>	<p>-文字の話(moji no hanashi) (discourse about characters)</p> <p>-</p> <p>ひらがな「ん」まで: よう音、長音、濁音などはしていません (hiragana 'n' made: yōon, chōon, dakuon nado wa shite imasen) (hiragana until 'n': 'yōon', 'chōon', 'dakuon' excluded)</p> <p>-簡単な挨拶(kantan na aisatsu) (simple greetings)</p> <p>-</p> <p>教室用語: 「書いて読んで聞いて言 って開けて見てください」や「宿題」 「もう一回」などよく使う言葉 (kyōshitsu yōgo: 'kaite yonde kiite itte akete mite kudasai' ya 'shukudai' 'mō ikkai' nado yoku tsukau kotoba) (classroom lexicon: frequently used terms like 'please write, read, listen, say, open, look at' and 'homework', 'one more time')</p>

Table 1: Discrepancy between textbook and student needs (Bartolommeoni 2017) Adapted and translated into English by the author.

5 Conclusions: A critical and reciprocal maieutic approach never starts from zero

Where did the necessity of using such grammar and words, not usually considered 'zero-beginner level' come from? As the interpersonal and reciprocal horizontal approach introduced above indicates, 'zero' beginners cannot be considered just 'empty boxes to be filled', since they are the actual holders and developers of class theme-contents. If given the central position in class activities, they constantly go beyond what they are taught in curricular courses. This is possible because they have tools, such as online dictionaries, references, and translators that can be freely accessed in and outside the classroom time. These tools provide students with control over what, when and why they study, enabling a non-linear, and as such democratic, type of learning that empowers each learner by responding to their individual needs (Nassini 2020).

However, the core motivation springs from the deep desire to live together with others, sharing who we are and welcoming who the others are in a reciprocal process. This 'others' can be dialogue partners, friends, relatives, but also teachers, tutors and peers, with whom students in the ARZ workshop chose to share part of their time, efforts, emotions and values. In so doing, participants actively negotiated each other's fluid identities through dialogue, and accepted the potential of a still unknown common path (Ichishima 2014; Hosokawa 2019).

Although impossible to teach, as Hosokawa underlines in the second paper of this panel, accepting the unpredictable contents that arise day by day from the student-teacher and student-student relationship, and that takes away the possibility and the power to know the right answers from teachers, is a **decision** that can enable a mutually transformative process. Precisely, this is our responsibility as teachers. Such decision may occur while dialoguing

with the partner in front of us, and since it will always be situated in a specific historical moment, as long as we consider ourselves an active part of the present society, it will always be a political choice and action. The question then is whether to ‘dis-empower learners’, letting them hinge on a native teacher’s correction and acknowledgment, and in so doing taking away from them the right to speak and to investigate their ideas and values during a course, or to empower them by fostering their motivation to dialogue through a sort of reciprocal maieutic, in which asked questions would increase one’s own and others’ critical **awareness and responsibility about choices**, without discouraging, or **without making them lose confidence in their own thinking strength**.

As described by the student in the interview quoted below, in such a critical and reciprocal maieutic approach the role of tutors or facilitators is of extreme relevance, in regard to developing together with the student their theme issues through appropriate, confidence-building questions, as well as the creation of a sense of community through the decentralization of teachers’ power.

Interviewer: And in the workshop what do you think were the **things that helped** you open up? Classmates? The tutor? The teacher?

Student: Well the tutor, first of all because s/he asked the questions and, at least my tutor, was able to **make us feel much more comfortable**, in the sense that while putting the finger in the wound or saying, for example ‘You didn’t talk about this enough’ was able to **make you feel a person of value**, in the sense that **you were writing something that was worth carrying on**, the work we were doing has never been devalued. I always talk about content, because the language has put a little of embarrassment, in the sense that sometimes, if we said, ‘Did you mean this?’ - ‘No I wanted to say this’, there the misunderstandings took off. But **the tutor I think was fundamental**, that is, without a tutor I don’t think I would have written all those things, because of course I cannot say that companions hindered the job, or did not help, but dealing with peers is much more difficult than dealing with someone else. If you are talking about something with a more adult, or in any case more mature person who is, let’s say, outside from your world, it is also easier. With a peer is more difficult because it lives your own reality but in a different way, therefore it is more difficult for me to relate.

(Arleoni 2017, 77)

As sociologist of reciprocal maieutic, Danilo Dolci pointed out, ‘The maieutic coordinator is an expert in the art of asking’ (Dolci & Amico 2012; 30). However, this kind of teacher-student relationship can become empowering only if teachers and tutors question themselves too and share and go through the same questioning process with the students. The social interaction which is dialoguing can activate reciprocal identity building inter-personal dynamics, and the medium—the foreign language—can sometime inform and shape the message, and vice versa (see interview at S3 in paragraph 2).

As far as the ARZ case study is concerned, this has not been fully achieved. It remains to be shown how teachers and tutors formation can be carried out through an informed participatory action research, in order to avoid traditional induction methods that tend to reproduce teaching as transmission of expertise in a top-down manner rather than using

critical reflection that can lead to change, progress and reflection on practice (Ginns et al. 2001).

¹ For the theoretical background of this workshop see the panel paper, Hideo Hosokawa ‘Teaching what cannot be taught’.

² The indication of the Japanese-language titles here follows the students’ version; therefore, *kanji* are occasionally replaced by *kana*.

³ Student names are original only if they agreed to publish their reports online. The quotations in this paper are drawn from part of their reports.

⁴ All quotations from here onwards are translated from Japanese or from Italian by the author.

References

- Arleoni, C. (2017) *Kangaeru tame no nihongo: analisi del metodo e del ruolo del tutor attraverso il caso di studio Action Research Zero Workshop*. Master Thesis (Mariotti supervisor), Asian and North African Studies, Ca' Foscari University of Venice.
- Bartolommeoni, G. (2017) *Action Research Zero: Una ricerca sul campo*. Master Thesis (Mariotti supervisor), Asian and North African Studies, Ca' Foscari University of Venice
- Dolci A. and Amico, F. (2012) *Reciprocal Maieutic Approach* – In adult Education, EDDILI. <http://reciprocalmaieutic.danilodolci.it/wp-content/uploads/2011/09/English.pdf> (visited 12/12/2019)
- Freire, P. (1976) *Education: the practice of freedom*. Writers and Readers Ltd.
- Ginns, I., Heirdsfield, A., Atweh, B. and Watters, J. J. (2001) Beginning teachers becoming professionals through action research. *Educational Action Research* 9(1): 111-133.
- Gramsci, A. (1975) *Quaderni del carcere* [Prison Notes 1929-35]. Edizione Critica, edited by Valentino Gerratana, Torino: Einaudi.
- Holliday, A. and MacDonald, M. (2019) Researching the Intercultural: Intersubjectivity and the Problem with Postpositivism. *Applied Linguistics* 1-20.
- Mariotti, M. (2013) *Practicing the Japanese Language in a non-Japanese classroom: a better tool for global interaction*, the Symposium of the Italian Association for Japanese Language Teaching, 22-23, March, Napoli.
- Mariotti, M. (2017) IT development and the ‘forced’ future of language teaching: toward the de-standardization of language education and the professionalization of language teachers. *Japanese Language Education in Europe* 22: 111-122.
- Mariotti, M. and Ichishima, N. (2017) Practical studies in Japanese language education: A report about Action Research Zero Workshop in Venice (Italy). *Annali di Ca' Foscari: Serie orientale* 53: 369-378.
- Mariotti, M. (2019) Including ‘whom’? Including ‘in where’? Foreign Language Teaching as deboxing system. *The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*.
- Nassini, M. (2020, in print) 「教室における外国語教育のための外国語自己教育：オートエスノグラフィーを用いたケーススタディー」 (Foreign Language Self-‘Education’ for Classroom Foreign Language Teaching: an Autoethnographic Case Study), *Japanese Language Education in Europe* 24.
- 市嶋典子 (2014) 『日本語教育における評価と「実践研究」—対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』 (Evaluation and practical studies in the Japanese language education Dialogue assessment: a process of value conflict and sharing) ココ出版.
- 牛窪隆太 (2016) 「日本語教師は市民となりうるか—「日本語教師性」をめぐって—」 (Questioning ‘teachership’: Can a Japanese language teacher became a citizen?) 細川英

夫, 尾辻恵美, Mariotti, M. (編)『市民性形成と言葉の教育』くろしお出版, pp. 44-73.

嶋津百代 (2017) 「アイデンティティについて語るためのことば:

外国語学習環境の日本語学習者によるディスカッションの考察」(Discourses for Talking about Identities: Examining Discussions by Learners of Japanese in a Foreign Language Learning Setting)『外国語学部紀要』第17号, pp. 1-16.

細川英雄 (2004)『考えるための日本語』(Japanese for thinking) 明石書店.

細川英雄 (2019)『対話をデザインする』(Designing the dialogue activity)ちくま新書.

Teaching the un-teachable Theoretical background of Action Research Zero (ARZ) Workshop

HOSOKAWA, Hideo
Waseda University
Institute for Language Culture Education
Yatsugatake Academia

Abstract

This article describes the theoretical background for the Action Research Zero Workshop held at the University of Ca' Foscari in Venice in September 2019. In general, we often hear from 'zero' beginners that interactive activities are difficult. Since communicative activities are essentially interactive, it is unlikely that the learner's language proficiency will be 'too low' to engage in dialogue. Why are such beliefs so widespread in the world of language education? Investigating this from the viewpoint of the history of language education, and showing actual examples of 'workshop zero', independent of linguistic ability itself, as individual activities, we find that each individual can engage with social actors in various places. It indicates that it is possible for them to engage in dialogical activities with each one's own theme.

Keywords: dialogue activity, direct question-and-answer method, closed Japanese language education, citizenship formation

【キーワード】 ゼロビギナー、対話活動、直接問答法、日本語教育の閉鎖性、市民性形成

1 Introduction - What is language activity for?

This article describes the theoretical background of the Action Research Zero Workshop at Ca' Foscari University of Venice in September 2019. Before that, I would like to point out what a language is for and **what it means to be actively using a language**. Without considering these questions, one easily falls into a very technical and superficial pitfall with respect to **how** to teach language.

First of all, three aspects of language activities must be taken into account: sense as body, emotion as spirit, and thinking as logic. Language activity is to be regarded as a holistic whole of these three aspects. Next, let's state that language activity forms a relationship among self, others and society. Language activity is the 'place' where we share our thoughts (themes, issues), give feedback to others, interact with others (interactions), contemplate what to do within the society that **encompasses** us and our partners, and where we decide how to participate in our own society. Language activity is where we form our 'consciousness of social participation' This kind of perspective sees each individual as a citizen and as a social actor who lives in various places. This is why the relationship between citizenship and language education can be strongly pointed out.

2 People and their history considering language activities and their educational mechanisms—Relationship between language structure / form and dialogue content

From the invention of the steam engine in the middle of the 18th century, entering the Age of Voyage, through colonialism, and entering World War I and World War II, the history of modernity is the history of language education.

In the process, knowing how various scholars have perceived language education can be very meaningful in considering what language education should be like in the 21st century.

The so-called **direct method** was developed in the middle of the 19th century, as can be seen from the chronology below (Table 1). Francois Gouin (1831-1896), who is called the father of the direct method, is said to have been inspired by his child acquiring his own native language. It can be said that this was the beginning of a shift in language education **from translation-oriented to activity-oriented**. The direct method approach is occurring simultaneously and frequently, mainly in Europe. Japanese language education begins in the late Meiji era in Taiwan with Kiichiro Yamaguchi and others.

A method called ‘question and answer’ was then developed in the anticipation of a communicative approach whose focus changed from language structure to function and scene. This direct **question-and-answer method** was inherited by Naoe Naganuma and Muneo Kimura and was almost established in the 1970s after the war, but then declined.

The direct question-and-answer method was effective in that it made possible to recognize the situation and the place for connecting language structure and function. However, such method did not have the necessary content in itself.

In other words, connecting functions, scenes, and structures would not have allowed them to overcome what would not be a real exchange.

Practitioners such as Yamaguchi, Naganuma, and Kimura all use the term dialogue, and each of them focuses on connecting language functions, scenes, and structures. However, they make very little comment on the content of the dialogue, i.e. what they talk about and what they do.

In the history of language education that began in the 19th century, efforts were made to link language structure with scenes and functions. On the other hand, there was little discussion about the concept of such dialogue.

Probably, there was a general understanding that teaching a language was teaching the structure and form of the language, and there was a strong belief that a dialogue would not be possible without knowing the structure and form of the language. That is why they could not escape from the idea of giving learners the language structure and form first in the order from the basis to advanced contents.

The training of Japanese teachers since the 1980s has not been successful regarding the task of ‘question and answer’ and its meaning. The link between the structure and function of this language and the field was incorporated into the teaching materials, and it was made into a manual so that anyone could do it at a glance.

Unfortunately, it was thought that teaching along the manual was ‘teaching the language’. Here, we can point out the problem of *technicalization* and surface layering of language education.

Furthermore, it has been an illusion that the strict execution of such a manual is as if it were the expertise of a Japanese teacher, who has been striving to formulate the structure, function, and scene. This is what I call the **closed** expertise of Japanese language education after the ‘100,000 International Students Plan’.

Francois Gouin 1831 – 1896					1830
	Shuji Izawa (1851--1917, 66)			M. Berlitz, 1852-1921, 69)	1850
	Kiichiro Yamaguchi (1872–1952, 80)		Harold E. Palmer (1877 – 1949, 72)		1870
Minoru Nishio (1889 – 1979, 90)					1900
	Muneo Kimura (1912–2004, 92)	Naoe Naganuma (1894 – 1973, 79)			1970
	Kokusai gakuyukai (International Alumni Association)	Tokyo Language Institute (Naganuma School)			

Table 1: History of Japanese Language Education in Japan

3 Concepts and methods of dialogue activities

3.1 The meaning of the question ‘What do you like?’

As we can see from the human language acquisition process, as long as there is motivation and willingness to start talking from oneself, the form will follow as needed. This is the principle by which Gouin used children language acquisition as a model for language education. The point is that, creating a place as an environment that generates such motivation and will is fundamental to this educational activity, as I wrote in my *Research Activity Design* (2012).

From such a viewpoint, the dialogue will be formed by the Trinity of *Nakami* (contents), *Form* (container), and *Ba* (place).

Dialogue does not happen to learn a language. That is, we do not talk for the correct answer. The beginning of an individual's dialogue is an **unanswered exchange**.

In other words, communicating our thoughts with others, receiving comments from others, and delivering new feedback to them, this very process itself is a dialogue.

Therefore, the dialogue is not only the exchange of the respective themes, but also the exchange **and sharing** of the respective themes (contents). Choosing one's own theme contents, means to have awareness of one's place, position, and environment **together** with others as a member of society, that is, to think as a social actor.

Then, how is this environment as a social actor created?

Action Research Zero Workshop activity begins with the question, ‘What do you like?’.

It involves the following methods and specific procedures:

- Motivation and reasons (talking about your own interests/stating your motives/reasons /exchanging and sharing information of each other's interest)
- Dialogue (explaining your interests and their reasons/thinking about why you are interested in them/discovering deeper themes that you didn't even realize. Exchange and share with others at the venue)
- Conclusion (checking the results of discussing your theme with various others/reviewing the process from your initial interests to the discovery of the theme/from now on, how do you live in this society?/thinking about what is important to you, others, and society)

Not all practices can achieve these goals, but these three points show one possible direction of the activity. The dialogue activity is activated by generating a theme based on one's own

interests while performing activities and repeating presentations and report writings in the above-described procedure.

3.2 From Venetian practice data

First encounter with Japanese (Day 1)

‘Hello’

After greeting like this in a rounded desk and chair, pull out a book on the bookshelf, ‘What is this’ I asked.

However, nobody seems to know what that is.

Inevitably, ‘This is a book’ I grinned and asked Mariotti (colleague).

‘Yes, yes, it’s a book.’ She answered.

So, once again I repeated ‘Is it a book?’

When I showed while holding a book with one hand, one student finally smiled,

‘Yes, this is a book.’ He answered.

From the question ‘What do you like’ (Day 2)

Hosokawa: How about S1? Please talk, S1-san.

S1: I ...

Hosokawa: Everyone, please listen carefully.

S1: I love animals and I like drawing cats.

Hosokawa: S1 likes animals. She loves painting cats. S2, what are cats in Italian?

S2: Gatto

Hosokawa: Gatto? Cat is gatto in Italian. S3, again, S1, what does she like? Please tell us.

S3: S1 likes animals.

Hosokawa: That’s right. S1 likes animals. What animal does she like?

S3: A cat.

Hosokawa: Yes, cats. Yes. So what does S1 like about cats?

S1: ? ?

Hosokawa: Painting a cat

S3: She likes cat pictures.

Hosokawa: That’s right. S1 likes painting on cats. She likes drawing cats. S4, what do she like again?

S4: S1 likes animals.

Hosokawa: Yes, she likes animals. And S1 likes cats. I agree. S1 likes cats. S1 likes drawing cats.

3.3 Workshop Themes and Issues: The first intensive week

During the first intensive week of my stay, the workshop took place from Monday to Friday, about three hours a day, sometime meeting first in the morning and then in the afternoon i.e. twice a day, so to allow some hours to attend other classes or to do the assignments.

Initially, there were 15 applicants, beyond the limit of eight. Fifteen students exceeded the limits of this activity, so Mariotti and Ichishima urgently opened a call for tutors, receiving applications from four Master students and one university outsider, a private teacher of Japanese, and divided students into four groups as needed. After only two intensive meetings, by Wednesday September 21st, some students had almost decided their themes’ issues as in the following table.

Theme title or liked subject to talk about as written in Sept. 21 th e-mails	Final report titles (see Mariotti's panel paper)
まんが、アート（ああと）のとしょと ぼうっけんのしょせつよむこと (reading manga and art books, and adventure novels)	ゲンダイアートと私 (<i>Gendai āto to watashi</i> , 'Contemporary art and Myself')
ドラムと私 (Drums and myself)	ドラムと私 (<i>Doramu to watashi</i> , 'Drum and Myself')
バスケットボール (basketball)	バスケットボールと私 (<i>Basuketto bōru to watashi</i> , 'Basketball and Myself')
n.a.	日本のしと私 (<i>Nihon no shi to watashi</i> , 'Japanese poetry and Myself')
ミステリのストーリーを書くこと (writing mystery stories)	ストーリーを書くことと私 (<i>Sutorii o kaku koto to watashi</i> , 'Writing stories and Myself')
インディアナ・ジョーンズ (Indiana Jones)	ファッションと私 (<i>Fasshon to watashi</i> , 'Fashion and Myself')
(NEKO) (cats)	私の猫と私 (<i>Watashi no neko to watashi</i> , 'My cat and Myself')
ほしを見る(み)こと (watching stars)	星を見ることと私 (<i>Hoshi o miru koto to watashi</i> , 'Watching stars and Myself')
景色(けしき)の 絵(え)と 漫画(まん が)を かくこと (drawing landscapes and manga)	描くことと私 (<i>Egaku koto to watashi</i> , 'Drawing and Myself')
歌お(うた) 歌う(うた) こと (Singing songs)	ロックの反抗と私 (<i>Rokku no hankō to watashi</i> , 'Resistance rock and Myself')
ゆびわものがたり (Lord of the Rings)	ゆびわものがたりと私 (<i>Yubiwa monogatari to watashi</i> , 'Lord of the Rings and Myself')
びじゅつかんパリ (Paris museums)	パリのルブルビじゅつかんと私 (<i>Pari no Ruburu bijutsukan</i> 'The Louvre of Paris and Myself')
はり ぽった (Harry Potter)	ハリーポッターと私 (<i>Hari Pottā to watashi</i> , 'Harry Potter and Myself')
空手 (karate)	空手と私 (<i>Karate to watashi</i> , 'Karate and Myself')
せんそうのほんよむこと (reading war books)	だいにじせかいたいせん和私 (<i>Dainiji sekai taisen to watashi</i> , 'World War II and Myself' (not delivered).

Table 2: Comparative table about chosen theme in the first week, and final report titles.

After the dialogue on the second day, we had a pizza party, which helped create a more trusting atmosphere. On the third day S1 shared the following sentence with all the participants via email.

- > I like animals because they don't know evil. I have two cats.
- > Both Leo and Rei are big male cats. Both are tabby cats with yellow eyes.
- > Leo is white, unlike Rei.

Why does this person love animals? From here, the exchange of each theme starts, and then, themes' contents of each theme are mutually exchanged and shared through a dedicated Google group.

Such thoughts exchange further develops thinking about one's place, position and environment as a social actor. It has nothing to do with whether or not Japanese language ability is zero.

The real interaction with this person, who likes a cat who knows no evil, finally begins.

4 The dark side of education: ‘I do not know what to do, I do not know the big picture’

Fifteen people who participated in the workshop did not drop out, and each wrote about 10 lines a week, about 400 words or more.

‘It is impossible for a zero beginner to write an essay in 400 characters in just one week’. This is what usually teachers think. However, these 15 essays prove that it is possible.

For almost 20 years, I have been asked whether such thoughts exchange and dialoguing in Japanese are possible for beginners. I did countless attempts to persuade and try to convince them that it is possible every time, even if I finally once felt ridiculous and gave up. Being invited to supervise Action Research Zero Workshop by Mariotti and Ichishima at Ca’ Foscari University was for me the best chance to demonstrate the feasibility of such claim.

Many of the questions I usually receive are, ‘I don’t know what to do, I don’t know the big picture’. That is the teacher’s own darkness. These issues are never solved by methodological techniques. Rather, the closure of the teacher himself, which contains him/herself in the relationship with ‘the language’ has created this situation. That closedness would extend not only to classroom activities but to all of the person’s identity, life, and way of life.

How can we overcome and overcome such closedness?

The only way to do this is to ask people why they learn the language, what they do with the language, and what it means to them, facing these questions in a dialogue with others.

Language education will have no future if everyone who tries to get involved in language does not have such perspective.

5 Teaching the unteachable—Theoretical background for dialogue activities

In terms of one-sided explanation of knowledge, the translation and direct method are the same. Both are supported by the idea of injection of structure and form.

Next, no matter how many functions / scenes are defined in the flow from structure / form to functions / scenes, and even if the flow of contextualization is created, it is not a dialogue if there is no essential content. It does not mean that you can just talk about your identity.

What is needed here is an intention to convey the contents (what one wants to say), an attitude of forgivingly accepting the reaction of the other person, and thinking about how human beings can negotiate and interact so to live with others. This leads to the formation of citizenship mentioned earlier.

As already mentioned, here it is necessary to create relationships that cannot be established from a ‘teaching a language’ perspective closed to other possibilities. This is because the possession of the correct answer by the teacher and its deception cannot be questioned. We must take a closer look at the fact that possessing the correct answer creates what we can call ‘the dark-side of education’.

That is why the question of what ‘teaching’ is, and how the unteachable can be taught is an issue that each teacher must have.

Considering the enhancement of dialogue, dialogue extends not only to classroom activities but also to all of the person’s identity, life, and way of living. Dialogue is not a given task in the cycle of self, others and society. How to enhance one’s life as a citizen in society, and how to enhance the content of a dialogue is a concrete challenge for the well-being of life as a person.

References

- 細川英雄 (2012) 『研究活動デザイン』 (Research Activity Design) 東京図書.
細川英雄 (2016) 『対話をするために必要なもの—ワークショップゼロの理論的な背景』 (What you need to have a conversation—Theoretical background of Action

Research Zero Workshop), *Annali di Ca' Foscari: Serie orientale* 53:379-382. Video link to the conference: <https://youtu.be/Rbhs7xUQ5YY> (visited 19/12/2019).
細川英雄 (2019) 『対話をデザインする』 (Designing the dialogue activity) ちくま新書.

Learner perceptions and the learning process of dialogue assessment: An analysis of data from the Action Research Zero (ARZ) Workshop

ICHISHIMA, Noriko
Akita University

Abstract

This paper investigates and analyzes learners' perceptions and processes of dialogue assessment during a project in which I took part, named Practical Studies: Action Research Zero (ARZ) Workshop. The Action Research Zero Workshop's aim was for students to be able to express their thoughts and understand others. The learners would discuss and write about their interests, learning phrases and new vocabulary through the activities. At the final stage of the workshop, the learners were asked to discuss and decide which criteria to evaluate their reports. From the analysis, the following points emerged: 1) they found meaning in being able to understand the concept of what the Action Research Zero Workshop ought to be, and the evaluation criteria, presented in the second week by the teacher, were redefined by the learner through a series of activities; 2) the students achieved linguistic competence while they even upgrade the targeted evaluation criteria and goals through the learning process. I stress the importance of the class design which acknowledges various interpretations and allows participants to discuss their values freely regarding processes and independent evaluation practices.

Keywords: evaluation criteria, linguistic competence, educational philosophy, Zero beginners

【キーワード】 評価基準、言語能力、教育観、ゼロビギナー

1 Paradigm shift in evaluation within Japanese language education

Japanese language practice has witnessed a shift in learning/teaching format since the 1990s. Based on this shift, there have been various studies reported such as portfolio evaluation or self-evaluation as criticisms and alternative evaluation methods to orthodox knowledge-driven evaluation. However, scholars have yet to explore the linkage between these new evaluation methodologies and educational philosophies. Indeed, there are many Japanese language classes that presented a class design, in principle, as non-teacher-driven, focusing on learners' initiative and collaboration, while conducting the examination at the end of class. These examples raised the issue of the gap between educational philosophy practice, and evaluation.

Hosokawa (2004) emphasizes the importance of shifting the evaluation method from teacher-driven to a mutual consensus model between teachers and learners in order to bridge such gap. Allowing learners to initiate the evaluation process may, as Hosokawa suggests, change power relationships in evaluation, unlike conventional evaluation where learners always wait to be evaluated. Ichishima (2009) points out the problems of an evaluation methodology where teachers unilaterally set the evaluation criteria and quantify the learning process as an academic record. She also emphasizes the importance of dialogue to share the evaluation criteria and its purpose among the class participants. Again, Ichishima (2014) proposes an alternative evaluation philosophy and method as *dialogic assessment* to overcome the issues abovementioned. *Dialogic assessment* is based on dynamic/relational linguistic ability, characterized by plurality and disputation of meanings, process-oriented,

inseparability from learning at one's own initiative. The *dialogic assessment* focuses on dialogue between teachers and learners to discuss evaluation criteria based on the learning context to improve criteria, targeting the intersubjective understanding of evaluation criteria.

This study is to demonstrate an actual scene of the Japanese language practice employing the *dialogic assessment* mentioned above. In particular, it examines and demonstrates the actual perception and learning process of the Japanese language beginners (zero-beginners) who participated in *dialogic assessment* activities.

2 The summary of practice

The summary of this workshop presented in the 2016 leaflet reported in Mariotti and Ichishima (2017), was as follows.

1. Target learner: Zero-beginners of Japanese language at Ca' Foscari University of Venice.
2. Participants: 15 learners, 4 tutors, 3 teachers
3. Class period: 12.9.2016 - 15.12.2016
4. Lessons: 16 lessons, 1.5/2 hours for one lesson
5. Credit: 3 credits for internship alternative activity might be gained upon request
6. Project Leaders and Facilitators: Marcella Mariotti (assistant professor, Ca' Foscari University of Venice) and Ichishima Noriko (associate professor, Akita University, visiting scholar at Ca' Foscari University of Venice)
7. Project Supervisor: Hosokawa Hideo (emeritus professor, Waseda University).
Hosokawa conducted the first 5 meetings between September 19 and 22nd.

3 The detail of *dialogic assessment*

We conducted *dialogic assessment* in this training as follows.

1. Discussion about the produced final reports of every group: The class participants discussed reports produced by each learner and gave comments on positive points as well as points to improve.
2. Setting of evaluation criteria: In the second week, the teachers proposed a) originality, b) acceptance of comments from others, and c) logicity as draft evaluation points. The learners then decided how to evaluate the report, prior to the learners reaching a conclusion; the teachers first asked the learners about what would constitute 'a good' report for this class. The learner in return wrote the answer in sticky notes. (one criteria per one note). They put these notes on a large paper to share with the group. Thereafter, all groups together were asked to sort these notes into categories to conceptualize, and criteria were settled upon discussing about them with the whole class.
3. Evaluation: the learners evaluated each report with comments based on the selected evaluation points and shared their evaluation comments within their own group.

4 The data to be analyzed

This study conducted a qualitative analysis on class conversation data and learners' work as a sample. It analyzed class conversations data extracting mostly *dialogic assessment* activity part. Based on this analysis, it demonstrates how the zero-beginners participated in the evaluation process and what perception they had had of the activity.

5 The actual outcome of *dialogic assessment*

5.1 Evaluation points set by the learners

The following are the evaluation points, which the learners themselves decided that they should evaluate and the reasons for such a choice. Japanese sentences are quoted from students' stickers, which were written in Japanese.

1) オリジナリティ (Originality)

- ・皆さんはレポートで自分の興味を表現しました。

(Everybody expressed his/her own interest in the report)

- ・皆さんはオリジナルのテーマをかんがえました。オリジナリティはじぶんじしんを表します。

(Everybody thought about an original theme. The originality expresses oneself)

- ・このワークショップの大切なポイントはやるきがでたことです、自己がわかるからです。そしてクリエイティビティも大切です。自己のかんしょうについて話すからです。

(The important point of this workshop is to have felt motivated, because it makes me understand myself. And creativity is important too, because one talks about the feelings of him/herself.)

2) 意見交換はクールだったか？ どうして？ (Was the exchange of opinions cool? Why?)

- ・たにんをはなします。あたらしいいけんをみいだす。

(I talk with another person. I find a new opinion.)

- ・じぶんのでーまをのべるとじぶんがわかる。

(If I talk about my theme, I can understand myself.)

- ・私のともだちと私はじぶんをかんがえました。みなさんはきもちをもしあげました。

(My friends and I thought about ourselves. Everybody talked about his/her feelings.)

3) テーマは違っても同じ気持ち (Even if the themes are different, the feeling is the same)

- ・私たちは tema がちがいますが、私たちはどのようなきもちがあります。

(Our themes are different, but we have same feelings.)

- ・きょうゆうのポイントがあります、でもおなじではありません。

(We have common points, but they are not the same thing.)

4) 考えの比較 (Comparison of the thought)

- ・ぐるーぷのたいわはひかくをじゅりつします。

(The dialogue of the group established a comparison.)

- ・たいわへのかんしんがたかまりました。

(The comparison of thought grew interest on dialogue.)

5) 変わる (Change)

・私のかんがえよりおおきいです。なぜならみなさんのかんがえはことなります。そしてわたしのかんがえもかわりました。

(My thought become bigger, because everyone has different opinions, and my opinion is changed.)

・私のグループ友達をたすけます。いぜんテーマについてわかりません。何わたしはしました。あとでわかりました。

(The member of my group helps the other group mate. I had not understood about a theme before but I understood it later.)

5.2 Reasoning of the evaluation criteria decided

【オリジナリティ (Originality)】

学習者 A : オリジナリティ。なぜなら皆さんはオリジナルのテーマを考えました。オリジナルは自分自身を表します。表します è ‘rappresenta’. (自分自身) vuol dire ‘se stessi’ (自分を意味する)

チューター A : Non è la stessa cosa di (それは同じものではありません) 自身を

学習者 B : ***

チューター A : No, quello di un altro (いいえ, 別の)

チューター B : fiducia (信頼)

市嶋 : 後で、みんなでします。

学習者 A : 皆さんはレポートで自分の興味を表現します、しました。

Learner A: Originality. Because everyone thought about an original theme. Originality expresses his/her own self. Arawashimasu è ‘Rappresenta’ (representing). Jishin Vuol dire ‘se stessi’ (means ‘own self’).

Tutor A: Non è la stessa cosa di (It's not the same thing as) ‘Own’.

Learner B: ***

Tutor A: No, quello di un altro (No, that of another.)

Tutor B : Fiducia (trust)

Ichishima: We will conduct it together later.

Learner A: Everyone expresses their own interest. Expressed.

The conversation above reveals that the learner A, often using Italian words, tried to explore what he wanted to say and express it. Then, he said originality is important because everyone had expressed their own theme, own interest during the activity. Again, he defines ‘originality’ as expressing himself.

As mentioned above, the teachers had proposed ‘originality’ as initial evaluation criteria. During the activity process, the learners defined the concept of ‘originality’ and re-acknowledged.

【意見交換はクールだったか？ どうして？ (Was the exchange of opinions cool? Why?)】

学習者 B : 一番、対話への関心がたかりました、高まりました。そして、二番、気持ち。皆さんは自分の気持ちについて話しました。

市嶋 : うん、分かりました？

学習者 B : Tutti hanno parlato dei propri sentimenti (誰もが自分の気持ちを話しました)

学習者 C : Come me! 私も～!

Learner B : First, it did grow interest on dialogue. Second, feeling. Everyone has expressed their own feelings.

Ichishima: Well, did you understand?

Learner B: Tutti hanno parlato dei propri sentimenti (Everyone has expressed their own feelings).

Learner C: Me too.

The learner B said that expressing their own feelings had grown interest in dialogue, and learner C agreed with it. This conversation reveals that the learners appreciated the process of sharing their own feelings. And, the learner C mentioned about discussion as follows.

学習者 C : 私の友達と私は自分を考えました。皆さんは気持ちを申し上げました。

市嶋 : うん。

学習者 D : 申し上げ?

市嶋 : 分かりました? いいですね。

チューターB : 誰か同じような人?

チューターA : Qualcuno ha capito? (みんな理解しましたか?)

市嶋 : 分かった? 今, Cさんの、ポイント分かりましたか?

学習者 C : みなさんは気持ちを申し上げました。

学習者 D : あ、申し上げ?

市嶋 : 言いました、言いました。

チューターA : Scusate (すみません) 言う 'dire', semplicemente forma molto cortese

学習者 D : Ah, ok

学習者 C : (前略) 意見の交換、対話は有意義でした。

Learner C: My friends and I thought about our own self. Everyone expressed their feelings.

Ichishima: OK

Learner D: Expressed?

Ichishima: Did you understand? Good.

Tutor B: Who else agrees with them?

Tutor A: Qualcuno ha capito (Did everyone understand)?

Ichishima: Everyone got it? Did everyone get C's point?

Learner C: Everyone expressed own feelings.

Learner D: Expressed?

Ichishima: Said, said.

Tutor A: Scusate. (Excuse me) 'Dire', semplicemente è la forma molto cortese ('Say', simply it is very polite form).

Learner D: Ah, ok

Learner C: (Omitted) discussion or dialogue was very meaningful.

Learner C had said that ‘My friends and I thought about our own self. Everyone expressed their feelings.’, before concluding ‘discussion, or dialogue was very meaningful.’ In addition, the conversion reveals that learner C regarded sharing her own feelings, in other words, ‘discussion’ and ‘dialogue’ as meaningful.

学習者 E : 私の日本語と考えを良くなりました。
 発話者不明 : あー
 学習者 E : 2 番、私の深い思い、受（じゅ）しました。
 チューター A : ok
 学習者 E : 思い、受（じゅ）しました。
 チューター A : 表しました。表します。表しました。
 学習者 E : 3 番、新しい人々、あって彼らの考えを聞きました。なぜなら
 ***ました。

Learner E: My Japanese language and thought have improved.
 Unknown: Ah
 Learner E: Secondly, my deep thought, I got it.
 Tutor A: OK
 Learner E: Thought, I got it.
 Tutor A: Expressed, express, expressed.
 Learner E: Thirdly, I met new people and heard their own ideas, because ***.

Moreover, the learner E explained the importance of discussion. He said, ‘my Japanese language and thought have improved’, through expressing his own feelings and listening to the others’ ideas. The conversation reveals that he regarded discussion with others as meaningful, improving his language and thought.

5.3. Perception of activities

The conversation below focuses on the part where the participants mentioned their activity as a whole, to reveal their perception of the activities.

学習者 D : じゃあ、このワークショップの大切ポイントはやる気が、やる気が出た事です。Come si dice（なんていう）・・・自己？自己が分かるからです。そしてクリエイティビティも大切です。自己の感情について話すからです。最初のポイントは。Dopo ve lo spiego tutto in italiano（後で全てイタリア語で説明します）
 学習者 G : Grazie（ありがとう）
 学習者 D : 協力です。他人の目の中に自己の真実があるからです。
 学習者 A : Non ho capito（分かりませんでした。）
 学習者 D : La prima roba che ho detto（私が言った最初のもの）やる気が出た事です。È la voglia di mettersi in gioco, la voglia di fare.自己がかわるからです。
 市嶋 : 変わる？ 分かる？
 学習者 A : 分かる Per capire se stessi. Poi ho scritto（自分を理解する。それから私は書きました）クリエイティビティも大切です。自己の感情について、自己 - sempre ‘se stessi’（いつも自分）自己の感情 ‘Sentimenti’について話すからです。Per parlare dei propri sentimenti. Poi（あなたの気持ちについて話すために、それから）最初のポイント、協力です。Cioè

- abbiamo detto ‘in collaborazione’. E ho scritto ‘motivazione’ (私たちは協働で語り、そして私は動機を書きました) 他人の目に、他人の目の中に quindi (というと) 自己の真実 Quindi ‘Il proprio vero io sta negli occhi altrui’.
- 学習者 F : 意見交換、他人を話します。新しい意見を見出す。Cioè parlando con gli altri si scoprono cose nuove. E poi, (つまり他の人と話し、新しいものを手に入れるということです)
- Learner D: The important point of this workshop was to get us motivated. Come si dice (Such as) ..., it allows us to understand ourselves. Dopo ve lo spiego tutto in italiano (I will explain all in Italian later).
- Learner G: Thank you
- Learner D: Point is, cooperation. One will find truth about his/herself in the eyes of the others.
- Learner A: Non ho capito (I didn’t understand).
- Learner D: La prima roba che ho detto, (What I said first is) this workshop motivated me. È la voglia di mettersi gioco, la voglia di fare (*It is a matter of putting ourselves on the line, to desire to get involved*). Through this activity, I understand (change?) myself.
- Ichishima: Understand? Change?
- Learner A: Understand. Per capire se stessi. Poi ho scritto. (I understand myself, that was what I wrote) Creativity is also important. One will explain his/her sentimenti (feelings), always ones’ feelings. Per parlare dei propri sentimenti. Poi (To talk about your feelings), and the first point, cooperation. Cioè abbiamo detto ‘collaborazione’. E ho scritto la mia motivazione (We discussed together, and so I wrote about my motivation). In others’ eyes, quindi (that is) inside their eyes. Quindi il proprio vero io sta negli occhi altrui (truth of myself).
- Learner F : Discussion is to talk about the others, so the participants find new ideas. Cioè parlando con altri si scoprono cose nuove. (That means, during the discussion the participants talk with the others and get new things).

The learner D described the purpose of activity by mixing Japanese and Italian. He mentions that explaining own feeling helped him to understand himself, which motivated him to do the activity. Again, the conversation reveals that he regards creativity and cooperation as important by saying that ‘one will find the truth about his/herself in the eyes of the others’.

- 学習者 G : 間のその経験は私のテーマ再、発見します Grande esperienza ho scoperto la mia tema (私のテーマを発見した素晴らしい経験) その経験はとても xxxx でした。
- マリオッティ : 経験 significa? 経験は何ですか? 経験?
- 学習者 G: Esperienza (経験) だから私は指輪物語の関係を分かりました。尚、アレッサンドロの意見も分かりました。Anche Alessandro è stato utile per me (またアレッサンドロの意見は私に有用でした) だから今私にとって私の意見はすべて奇抜です。Cioè essere innovativa (それは革新的であることです)
- 市嶋 : すべて、き、ばつ?
- 学習者 G : 奇抜です。
- マリオッティ : すべて? 奇抜?

市嶋： 奇抜って何か、変というかおかしい。変わってる。
 マリオッティ： 彼女はオリジナルと言いたかった。
 市嶋： じゃあ、オリジナル？
 マリオッティ： オリジナル。
 学習者 G： Si (はい)

Learner G: This experience allowed me to re-discover my theme. Grande esperienza. Ho scoperto il mio tema (This great experience where I discovered my theme), was really ***.

Mariotti: Experience significa (What does 'experience' mean)? Experience is what? Experience?

Learner G: Esperienza (Experience). That is why I understand my relationship with *the Lord of the Ring*. Anche Alessandro è stato utile per me (Alessandro's opinion too was useful to me), and his opinion was useful to me. Therefore, my opinion now is all very 'kibatsu' (eccentric) for me, cioè essere innovativa (because it's innovative).

Ichishima: All kibatsu?

Learner G: Kibatsu.

Mariotti: All kibatsu?

Ichishima: The word *kibatsu* means 'eccentric', or 'freaky'. Very strange.

Mariotti: She wanted to say 'original'.

Ichishima: So original?

Mariotti: Original.

Learner G: Si (Yes).

The learner G defines the activity as the great experience to re-discover her own theme. By hearing others' views, she deepened the understanding of the linkage between her and *The Lord of the Rings*—her report theme—and managed to reach original ideas according to her.

学習者 G： È solo mia, è diverso. Il confronto con Alessandro è stato interessante
 なぜなら私は新観点を見出しました。

マリオッティ： 観点はなに？新しいは新しい nuovo 観点？マルコさん、観点？

学習者 A： Non lo so

学習者 G： その自分は面白かったです。なぜなら私は新、います
 Praticamente ho scoperto dei nuovi aspetti (私は実際に新しい要素
 を発見しました)

マリオッティ： 新要素？

学習者 G： Dovrebbe essere 'aspetti', non so. È un verbo?

学習者 H： Nuove aspettative (新しい期待)

学習者 G： Sarebbe 'nuovi aspetti' (それは新しい要素でしょう)

マリオッティ： 新しい要素を見出しました。ですね。ありがとうございます。
 (拍手)

Learner G: È solo mia, è diverso. Il confronto con Alessandro è stato interessante (Only it is mine and different. Dialoguing with Alessandro was interesting). Because I have discovered a new perspective.

Mariotti: What is 'new perspective'? New, nuovo 'perspective'? Marco, 'perspective'?

- Learner A: Non lo so (I don't know)
 Learner G: I found really interesting. Because there it was a new me. Praticamente ho scoperto dei nuovi aspetti (Indeed, I have discovered new aspects).
 Mariotti: New aspects?
 Learner G : Dovrebbe essere 'aspetti', non so. (Should be 'aspects', I don't know.) Verbo?
 Learner H: Nuove 'aspettative' (New expectation)
 Learner G : Sarebbe nuovi 'aspetti' (That would be new aspects)
 Mariotti: You have discovered new aspects, right? Thank you very much.
 (crap)

Again, the learner G mentions that she discovered new aspects for the theme during the activity. The participants gave a round of applause for her comments, showing that the participants appreciated her view on the purpose of the activity.

6 Conclusion

This study has analyzed the perception and learning process of the activity for the zero-beginners who participated in *dialogic assessment* activities.

The outputs of the learners illustrate the evaluation standard set by the learners and their reasoning. At the beginning of the activity, in the second week, the teachers proposed three evaluation criteria, 1) originality, 2) acceptance of comments from others, and 3) logicity. The learners had revised these proposals to 1) originality, 2) Was the exchange of opinions cool? Why?, 3) Even if the themes are different, the feeling is the same, 4) Comparison of the thought and 5) *Changement* (change).

Again, the learners themselves provided reasoning for each criteria. Moreover, the class conversation data reveal the process where the learners clarified and revised the criteria and activity purpose proposed by the teachers, with their own words.

The learners on whom this study focused were zero-beginners. As the outputs of the learners and class conversation data show, they sometimes use vocabulary/grammar that are considered advanced. Despite having little previous learning experience in the Japanese language, zero-beginners can cooperatively develop expressions to express themselves as long as they have the willingness to do so. The learners had learnt new vocabulary and grammar through project activities and finally managed to establish evaluation criteria.

As shown, securing place to develop evaluation criteria cooperatively is important when conducting the *dialogic assessment*. Besides, such a place requires annulling teachers' exclusive authority to set evaluation criteria. Again, what is more important is not simply aiming to develop 'perfect' evaluation criteria, but rather to deepen understanding of the reasoning of the criteria under mutual cooperation at the learners' own initiative. The participants of the activity should develop and revise the interpretation of the evaluation throughout the activity. As illustrated, even zero-beginners with little experience of learning the Japanese language can participate in *dialogic assessment* activities. During the activity, they, often mixing their mother-tongue Italian, expressed what they wanted to say in Japanese. Their conversations reveal that as long as they have themes and contents to talk about, and willingness to express, they can co-construct and engage with fruitful dialogue. That is, the most important elements are enough content to facilitate such fruitful dialogue and their strong desire to express.

The scholars started providing the philosophy of evaluation and logical suggestion based on dynamics and relationship of linguistic ability since the later 1990s. However, this linguistic ability theory has remained conceptual, with few reports about case studies based on theory

reported. So far the discussion about issues on evaluation had left theory-driven. The author will analyze this issue using practical studies which set specific issues on the classroom scene as an analytical viewpoint to be explored.

References

- Mariotti, M. and Ichishima, N. (2017) Practical studies in Japanese language education: A report about Action Research Zero Workshop in Venice (Italy). *Annali di Ca' Foscari: Serie orientale* 53, pp. 369-378.
- 市嶋典子 (2009) 「相互自己評価活動に対する学習者の認識と学びのプロセス (Learners' Perceptions of Mutual Self-Assessment Activities and the Learning Process)」『日本語教育』, 142, pp.134-144.
- 市嶋典子 (2014) 『日本語教育における評価と「実践研究」—対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス (Evaluation and 'Practical Research' in Japanese Language Education-Interactive Assessment: Value Clash and Sharing Process)』 ココ出版
- 細川英雄 (2004) 「クラス活動の理念と設計 (Class activity philosophy and design)」細川英雄・NPO法人言語文化教育研究所スタッフ (編) 『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』 pp. 8-43, 明石書店

「ゼロ」は常に「ゼロ」なのか？ 「ブランク学習者」から「助産婦教師」へ

Marcella MARIOTTI (カ・フオスカリ大学、ヴェネツィア)

Hideo HOSOKAWA (早稲田大学)

Noriko ICHISHIMA (秋田大学)

要旨

広く強調されてきたように、対話はアイデンティティとコミュニティ形成のための根本的な要素として見なされる (Hosokawa, Otsuji, Mariotti 2016: 欧州評議会言語政策部、2009 年)。これまでの研究では、日本語の教室が、母語に関係なく、すべての参加者にとって対話や価値観の相互理解への刺激の場になりうると指摘されている (Miyo, 2011; Shimazu 2017)。それでも、いくつかの基本的な質問が未解決である。そのような対話は、ゼロビギナーのクラスでも実現可能であろうか？文法だけに焦点を当てる授業ではなく、「内容 - 自己表現 - 市民性形成」に焦点を当てた 15 回のワークショップの中で、どのようにして「単語コミュニケーション」から意味のある文章生成に至るのだろうか？日本語ゼロビギナーに関する研究で既に示されているように (Kim, Take, Furuya 2010)、それが実行可能であれば、学習者はどのようなプロセスを経るのだろうか？同じ母語を持つことは、そのようなプロセスに影響を与えるのか？そうであれば、どのように影響を与えるのか？そのような「アイデンティティ形成」プロセスの結果を評価する権利とはどのような権利で、誰が持ち、どのようにして得られるのか？本パネルでは、2016 年 9 月から 12 月の間にヴェネツィア・カフオスカリ大学で、15 名の自発的学習者と 4 名のチューターが参加した「Action research Zero」共同研究プロジェクトを用い、以上の問いに対する答えを明確にしたい。教師が「産婆術的な進行役」になった場合に、日本語学習ゼロビギナーの対話でさえまさに上記の教育目標に達することができることを示す。(参考文献は英語要旨でご参考お願いします)。

演劇的手法を活用した「参加し、表現する学び」

—欧州の教師研修、継承語教育、高等教育、成人教育の現場への展開—

藤光 由子（国際交流基金ロンドン日本文化センター）

根元 佐和子（パリ南日本語補習校）、西澤 芳織（オックスフォード大学）

時本 美穂（サピエンツァ・ローマ大学）、植原 久美子（ベルリン日独センター）

要旨

本パネルメンバーの居住国は仏、英、伊、独の4カ国で、それぞれ教師研修、継承語教育、高等教育、成人教育をフィールドとしている。

メンバーは欧州での研修会を通じて、渡部淳氏（教育学博士、獲得型教育研究会代表）が提唱する「参加・獲得型授業」「演劇的知」「教師＝学びの演出家」という概念と出会った。渡部の定義する「獲得型」とは、従来の「教え」中心の「知識注入型」に対する理念型である。渡部が取り組んできた獲得型授業では、リサーチワークの成果を演劇的手法で創造的な表現活動に繋いでいく。渡部は「知的探究の活動をパフォーマンスとして展開する過程で、学習者の内部に形成される、能動的で創造的な知のあり方」「身体への気づきや学びの作法の総体」を「演劇的知」と呼び、演劇的知を形成する授業を展開し、探究する場、学び合う場を整え、学びを演出することを教師の主要な役割としている。

教育によって「自立的学習者＝自律的市民」育成に貢献する、というグローバルな理念に共感したメンバーは、それぞれの地域でのローカルな文脈の中で演劇的手法を活用し「参加し、表現する学び」を探究し、その実践を公開授業や地域の勉強会等で共有すると同時に、居住国を超えた繋がりでも議論し内省の機会としてきた。今回の発表は、それぞれのユニークな実践とお互いの実践共有から得られた知見を検証することによって、より広い実践研究のコミュニティに貢献することを企図するものである。

第1部では、まず「学びの全身化・共同化」を意識した教師研修について、学びの場の運営上の工夫の点を紹介する。次にフランスの継承語教育でのプロジェクト型共同学習の実践について、教師の役割を中心に検証する。第2部では、英国とイタリアの大学院における演劇的手法を取り入れた授業について報告する。英国の実践では、学習者と教師の内省を手掛かりに「獲得型」教育が目指す「知」の概念について考察する。イタリアの実践では、ドラマワークのプロセスでの人間関係の変容にも注目し、欧州の教育理念の中で「獲得型」日本語教育がどう位置付けられるかについて議論する。第3部では、日本の昔話をリソースとしたドイツ成人教育講座での「学びの全身化」の実践を報告する。

いずれの実践においても、学習者が一人では得られない深く広い理解や言語表現力を、演劇的手法によって獲得していくプロセスが観察された。

【キーワード】 参加・獲得型授業、演劇的知、教師＝学びの演出家

Keywords: participation/acquisition-oriented lessons, dramatic knowledge, teachers as directors of learning

実践研究の指針を与えてくださった渡部淳先生が、2020年1月20日に急逝されました。

執筆者一同、ここに生前のご指導に深く感謝するとともに衷心より哀悼の意を表します。

教師同士がつながる学びのデザイン

—参加型、表現型の教師研修の実践から—

藤光 由子

国際交流基金ロンドン日本文化センター

要旨

本報告では、欧州の日本語教師を対象とする研修企画に携わる研修デザイナーの視点から、「参加し表現する学び」を重視した研修会の実践を振り返り、その研修会を起点に発展している教師の「つながり」について紹介する。報告の対象とした研修では、プログラムのデザインにあたってはドラマワークを含む様々なモードの参加型アクティビティを中心に据え、研修前後の学びの場の運営にはオンライン上のツールを活用した。研修参加者同士の居住国を超えたつながりは、欧州日本語教育シンポジウムでの共同発表に取り組むことを通じ、実践研究のコミュニティの学びへと発展した。

【キーワード】 参加型・表現型の学び、実践研究のコミュニティ

Keywords: learning through participation and creative expression, community of practical study

1 実践の背景

筆者は、2015年9月から2018年7月まで、国際交流基金パリ日本文化会館で教師研修会の企画開発を担う立場にあった。研修のテーマ設定にあたって常に意識していたのは、異文化間リテラシーと市民性の形成、能動的で対話的で深い学びの実現、という大きな教育目標との連続性である。日本語教育を通じて、そこに貢献できると考えているからである。

今回の報告で対象とする実践は、2017年欧州日本語教育研修会（テーマ：「異文化間リテラシー」×「アクティブラーニング」×「学びの全身化」）と2018年欧州日本語教育研修会（テーマ：「学びの全身化」×「教育プレゼンテーション」）である。2年続けて渡部淳氏（獲得型教育研究会代表）を主任講師として招いて実施した。

渡部氏は1990年より独自の獲得型教育理論を提唱し、2006年に獲得型教育研究会を立ち上げて、自立的学習者を育てるための「参加型アクティビティの体系化」と「教師研修プログラムの開発」を研究課題としている。獲得型教育の学習モデルは、リサーチワークを中核として、プレゼンテーション、ディベート、ドラマワークが等距離に並ぶ形で表現されるが、中でもドラマワークは、知性、感性、身体性を統合する学びのツールと位置付けられる。

渡部（2010）では16のドラマ技法が、渡部（2015）では学習活動としての30のプレゼン技法が多様な現場の実践とともに紹介されている。研修会ではこれらをリソースとして活用し、2017年は学習ツールとしてのドラマ技法、2018年は教育プレゼンテーション技法の体験に焦点を当ててプログラムを構成した。

2 実践のねらいと工夫

この研修のねらいは、第一に欧州各地の教師と共に「能動的で創造的な知のあり方」（渡部 2001: 165）を探究すること、第二に参加者同士の学び合いと深いリフレクションを促進すること、第三にそこから自律的な実践研究コミュニティが立ち上がるプロセスを支援することであった。このねらいを実現するために、研修デザインの立場から工夫した点は、大きく次の2点にまとめられる。一つは研修当日に演劇的手法を実際に体験する機会を作ったことであり、もう一つは、研修後のフォローアップでオンライン上のコミュニケーションツールを活用したことである。

2.1 演劇的手法の活用

まず、演劇的手法の体験とはどのようなものだったのか。本節では2018年の研修会の活動の一例を紹介する。活動のテーマは教師のライフコース研究、講師から指定されたプレゼン技法は「ニュースショー」である。まず全員でリソースパーソンの日本語教師としての歩みとターニングポイントについての語りを聴き、短い質疑応答の時間の後、4人1組のグループに分かれて、語りの内容を題材に「ニュースショー」形式で数分のプレゼンを作るという課題であった。「ニュースショー」のプレゼンが、大切な人生のストーリーを共有してくれた教師への贈り物（プレゼント）になるように、という指示もあった。実際に参加者の作り上げた「ニュースショー」では、「再現ドラマ」のような演劇的手法が多く使われ、リソースパーソンの人生のターニングポイントとなった出会いや、教育者としての発見の場面が生き生きと演じられていた。この活動を参加者はどのように振り返ったのだろうか。具体例として参加者 K さんの振り返りを引用したい。

今改めて思い返すと、三つの観点を働かせながらお話を聞いていたように思います。一つ目は、与えられた「あとでテレビ番組仕立てにする」というタスクを遂行するために情報を一つも聞き漏らすまいと思って、メモを取ることに集中していたこと。二つ目は、A 先生のお話に純粹に感動しながら。なんて素晴らしいご家族なんだろうということと、人の出会いの素晴らしさに感動していました。三つ目は、「リソースパーソン」として大勢の参加者の前でここまで自己開示をされた A 先生の勇気に感嘆すると同時に、自分にはそれができるのだろうか、したいと思うだろうか、もし次はお前がやれと言われたら自分はいったいどうするだろうか、何を語るだろうか（あるいは語らないことにするだろうか）と自問自答していました。その後のグループでの準備の時間には、メンバーそれぞれがお話のどの部分に関心を持ったのか互いの意見をすり合わせることで、お話から得た素材をどうやってプレゼンテーションするのか内容だけでなく表現方法も含めてグループとして意見をまとめていくためのものすごく濃密な時間を持ちました。時間が短かったからこそ、集中力と互いの協力と躊躇しないで言いたいことを言う勇気が必要でした。完璧な発表にはならなかったとしても達成感があり、頑張ったからこそ他のグループの発表に対しても暖かい眼差しを持つことができたと思います。他のグループの発表が面白くて勉強になりました。

限られた時間ではあるが集中して、他の教師の人生、実践と教育観に触れ、その人に「なってみる」、その人の経験を全身で表現してみる、という活動。ほかの参加者のコメントにも、この活動が各自の人生の節目節目の記憶を呼び起こしたり、人としてのリフレクションを引き出すものだったこと、プレゼンづくりのプロセスでは、意見をすり合わせる調整力、集中力と即興性が求められたこと、発表後にはグループでの振り返りの対話が自然に起こっていたことに言及するものが多くあった。

2.2 オンライン上のツールの活用

本研修におけるオンライン上のツールの活用とは、実践記録や資料を共有し、随時コメントを交換できるオンライン上のワークスペースの運営と、研修での学びを生かした実践や内省を語り合うオンライン勉強会の実施であった。ワークスペースでは、他の参加者の実践の記録を読んで質問やコメントを投稿したり、自分の実践記録についてのコメントを読んで新たな気づきを投稿する、といった自律的な活動が行われていた。そこでは、学び合いのプロセスが可視化され、研修終了後も共同的学びが継続することが観察された。

参加者の振り返りには「研修に参加してドラマの手法を体験したことで、ドラマワークには、チームとしてのまとまり、みんなが安全に言いたいことを言い合って、お互い協力しあえる環境が整うよう促す何かがあるのではないかと感じました」というコメントがあった。ドラマワークの体験によって促された参加者間の関係性の変容、筆者はそれが研修後のオンラインでのインタラクションの活性化にも繋がったと考えている。

3 実践研究のコミュニティの形成へ

研修全体のまとめとして、渡部淳講師から「専門家としての教師像」について提起があった。渡部（2001: 237）は「実践研究を志す教師は、自らが身をおく環境をあえて研究対象として相対化しようとする実践者（＝研究的実践者）であり、同時にまた、設定したテーマを自ら実践し、研究結果を記述する研究者（＝実践的研究者）でもある」とする。また渡部（2018）の示す「現場での臨床的研究の循環構造」とは、コミュニティのメンバーが共有する理念・目標・課題を中心に据え、「学習プロセスのデザイン⇨学びの場の運営⇨振り返り⇨実践報告・論文の執筆」までを含む循環である。

研修を契機として発展した参加者同士の居住国を超えたつながりは、欧州日本語教育シンポジウムでの共同発表に取り組むことを通じ、実践研究のコミュニティとして循環を経験することになった。この実践報告の執筆が最初の一巡である。

筆者自身は、研修を準備するという仕事を通じて、この循環構造にどう関わりどのように貢献できるのか、また、研修デザインそのものをどう評価していくのかを課題として認識し、探究していきたいと考えている。

<参考文献>

渡部淳（2001）『教育における演劇的知』 柏書房.

渡部淳＋獲得型教育研究会編（2010）『学びを変えるドラマの手法』 旬報社.

渡部淳＋獲得型教育研究会編（2015）『教育プレゼンテーション 目的・技法・実践』 旬報社.

渡部淳（2018）2018 年度欧州日本語教育研修会配布資料, 2018.07.05-06.

継承日本語教育

—教室内の学習を社会につなげる学びのデザイン—

根元 佐和子
パリ南日本語補習校

要旨

本報告はフランスの日本語補習校での継承日本語教育で、文科省教科書の読解授業において演劇的要素を含んだアクティビティをデザインしたプロジェクト学習の実践報告である。筆者は9～11歳の日仏国際児の継承日本語授業で、渡部淳氏の提唱する「獲得型教育」（渡部 2015）と川口義一氏の「個人化・文脈化」の教育理論（川口 2016）を軸に、教室の内・外をつなげる学習を検証し、上記実践で得られた知見をもとに、学習プロセスデザイナーとして、また活動のファシリテーターとしての教師の役割を検討していく。

【キーワード】 継承日本語教育、獲得型教育、個人化・文脈化、プロジェクト活動
Keywords: Heritage Japanese language education, activity based education, Personalization-Contextualization, Project curriculum

1 はじめに

筆者はかねてより継承日本語教育の教授法実践研究を探究¹しており、学習者を取り巻く様々なリソースを最大限に生かし、教室内の文脈を大いに意識したクラスでの学習・指導、さらに教室内の学習を教室外に出して、社会とコミュニケーションのとれる日本語教育を試みている。このような教室と社会をつなぐ活動を実現するためには、国語教科書使用での単元学習を単なる読解授業で終わらせるのではなく、内容重視の活動が可能になるような効率的なコースデザインを提唱していく必要がある。年少者のための継承日本語教育におけるプロジェクト活動の有効性はダグラス（2006）や大山（2006）が報告を行っている。このようなアプローチにおいては、継承日本語教育で不足していると言われる教育理論・教材・教授法（中島 2013, フックス清水 2016）の発展向上のためにも実践研究を積み重ねていく必要がある。さらに、学習者たちの保護者が補習校教師にどのような言葉の教育を求めているのかをも加味して教師の役割を考察する。この実践では、筆者ともう一人の教師、吉開麻衣子が同じクラスを隔週で担当した。

2 本実践の指導指針

筆者の教える継承日本語学習者は、二つの言語を母語とし、さらには生活の言語となる現地語を含めて複数の言語・文化環境の中で生活する学習者たちである。そこで、教育指導を次の指針に基づいて行っている。

1. 複言語・複文化の理念での教室活動

2. 継承日本語教育の視点にたった言語教育支援
3. 家庭・現地校・現地生活からの生きた情報の活用
4. 教室文脈を使つてのリアルな日本語学習
5. 教室内での学習を教室外で行う機会を作り、社会とコミュニケーションをとる

2.1 教材について

コースの基本となる主教材は文部科学省国語教科書を使用しているが、指導要領に沿った教え方にはこだわらず、本活動の一連のコースデザインの指標として「マルチレベルの学習活動、プログラム全体の学習目標の一貫性と継続性を維持するためにスタンダード^①に準拠、学習者主体の学習活動、複数の教科をテーマに応じ^②て関連付けて教える統合型学習」(ダグラス 2006)の視点を加味している。

また、CEFR (Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment)の複言語能力や複文化能力の概念も参考にした。同 CEFR では、この二つの能力を「コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力のことをいい、一人一人が社会的存在として複数の言語に、全て同じようにとは言わないまでも、習熟し、複数の文化での経験を有する状態のこと」とし、「複言語主義を強調」し、「言語使用者の持つ能力は、使用する言語すべてを包含する複言語と複文化の能力」だと考えていることから、欧州で生活をする国際児への継承日本語教育の理論的基盤として適当と考えた。

2.2 教授法理念

中島(2003)は継承日本語教育について「実際にカリキュラムなし、教科書なし、教材なし、教師研修なしという状況があり、教授法まで議論がおよばないのが普通(略)学習者の年齢差に加えて家庭での使用度が異なるため、語学力もまちまち」という問題点を指摘している。さらに、ダグラス(2006)は、「継承日本語学習者は、日常会話はできても学習言語は未発達など、言語力の領域ごとの不均衡」、「未発達の領域を逐次補強していくというアプローチが必要」と述べている。筆者は、授業活動には、教科書の有無にかかわらず学習者に適合した教授法と学習目的にあったコースプランを練ることが必要であると考えている。そこで、筆者は渡部の「獲得型授業」、そして、川口の「個人化・文脈化」の理念に着目し、継承日本語教育の現場での実践を試みた。

2.2.1 獲得型授業

渡部(2016)の「獲得型授業」は、「1.学習者を参加者として扱う、2.協力し合いながら体を動かす、3.演じることが楽しさをともなう」ことを活動の核とし、リサーチワークを中核として、プレゼンテーション・ディスカッション/ディベート・ドラマワークを関連づけた学習モデルを提起している。本プロジェクトを通じ、渡部(1997)の述べる「能動的な学習を通して獲得された知識」「生きてはたらく知識」「教師—生徒」関係ではなく「生徒—生徒」関係を基本パターンとする学習」「生徒同士が協力して取り組む学習」の中で形成される「演劇的知」の探求も試みた。これら一連の活動で、学習者はリサーチで集めた情報に推敲を重ね、一定のメッセージに練り上げ、それをただ口頭で説明するのではなく、創造的な形態で工夫を凝らした表現を練り上げ、公共の場でのプレゼンテーション技術を身につけていくことになる。さらに、公共の場でのグループプレゼンテーションを通

じ他者と共有された経験をもとに、今後の学習の内省と深化を可能にする学習連鎖の実践プランを立てた。

2.2.2 「個人化・文脈化」

川口 (2016) は「個人化」について「特定の文法・語彙項目を使つての表現練習をするときに、必ず学習者個々人の経験・感情・思想が表現されるように支援すること」とし、また、「文脈化」については「ある表現が「だれが/だれに向かって/何のために」行われるかを記述した上で指導を行うこと」としている。この理念を導入しての学習指導は、次の二つの利点が見出される。まず、活動の文脈トピックを工夫することで、学習カリキュラムに添いつつ学習者中心の授業展開ができるということである。次に、学習者に必要な表現や文型が抽出でき、学習活動が生の日本語運用となるということである。本報告の学習者主体の学習デザインの特色は、教師が意識して「個人化・文脈化」を徹底させることにより、学習目的に合わせ習得しにくい文法や表現、さらにはニュアンスを教室文脈の中で自然に学習できるということである。さらに「文脈化」を通しての学習環境は、教室全体が必然的に、自然で現実的な役を演じる空間になってくる。ここでは個々人が教室の学習者同士という関係ではなく、社会的なコンテキストで構築された人間関係が成り立ち、その社会的人間関係という文脈でコミュニケーションの訓練ができる、ということである。本実践では、このコミュニケーション訓練において非言語的要素も学習ができるよう授業をデザインした。

3 実践の枠組み

3.1 学習者・カリキュラム・実践期間・時間

本実践のクラスは、年齢が9歳～11歳の日仏家庭の5人の学習者からなるもので「ほ組」と呼ばれている。レベルの差はあるが、2言語バイリンガルの日仏国際児グループである。クラスの期間は2017年9月から2018年7月まで、教科書『国語四上』後半から『国語四下』後半までを使用した。授業は毎週土曜日、週一回90分、年間計35回である。本実践は、2017年10月から2018年2月11日の11回で、毎回約20分で行い、その後、補習校学習発表会で動物クイズショーとして発表をした。その後、発表会の観衆であった保護者へのアンケートを実施し、振り返りを行った。本稿では、この一連のプロジェクト活動を紹介する。

3.2 プロジェクトの目的

本プロジェクトの目的は次の3つである。

1. 読解授業の支援
2. 仲間とともに学ぶ
3. 社会とコミュニケーションがとれる学習

在外の継承日本語学習者が教科書学習で直面する問題の一つは、読解学習である。語彙や漢字語の不足から文章読解が困難になるのである。文字情報に頼る読解活動は認知的にも負荷が大きいので、文章理解のためにあらゆる手段を駆使し、文字以外の情報からも支援が必要であると考えている。また、筆者は仲間と学べる土壌は「教室に来るのが楽しいクラス」(川口 2016) から培われ、この「楽しいクラス」は学習継続の動機につながると

考えており、常に学習の目的の一つとして設定をしている。さらに、成長していく子どもが社会とコミュニケーションがとれることを目指す言葉の教育は、彼らの現在、そして将来にも「社会参加をめざす日本語教育」（佐藤 2016）につながると考えている。

4 活動の流れ

本プロジェクトは6つのアクティビティと教科書『国語四上』の3単元の読解、そして作文活動から構成されている。次に活動を順番に紹介する。

1. 「なりきりクイズ」の紹介
2. 教科書読解 単元「読むことについて考えよう—図鑑」
3. 「なりきりクイズ」のリサーチと「なりきりクイズ」文の作成
5. 教科書読解 単元「かげ」
6. 評価活動「なりきりクイズバトル」によるチャンピオン選出
7. 学習発表会「なりきりクイズショー」
8. 「ディスカッション」：テーマ「アンケートの内容決定」、「アンケート作成・実施・結果共有」
9. 教科書読解 単元「よりよい話し合いをしよう」

「かげ」の読解は「なりきりクイズ」の教室活動と並行させ5回で、「よりよい話し合いをしよう」はアンケート終了後2回で、各読解は1回につき20分弱の時間で行った。

4.1 「なりきりクイズ」の紹介

本活動は渡部（2015）が紹介しているアクティビティ「24 なりきりプレゼンテーション」を基にしている。この技法は、歴史上の人物、道端の石など、ある役柄や物に「なって」一人称で発表を行うもので、筆者は教科書単元に合わせ「動物なりきりプレゼンテーション」を想定した。教室では、本著紹介の「私はミミズ」プレゼンテーションの内容を小学生用にアレンジし、筆者自身が教室でパフォーマンスを行った。タイトルはクイズ形式に合わせ「私は誰でしょう？」とした。これは、リサーチ・ディスカッション・発表を軸とする「なりきりクイズ」活動を通じて動物の生態を理解し、それに関する表現に慣れ親しむことで教科書単元の読解力を高めることを目的とした。

4.2 教科書読解 単元「読むことについて考えよう—図鑑」

この単元は動物図鑑の内容を読み取る読解活動で、各動物についてどのような内容が書いてあるかを理解することが目的である。動物の名前・体長・体重・特徴・生息地など、これから行う「なりきりクイズ」リサーチ活動を意識した読解活動を行った。

4.3 「なりきりクイズリサーチ」・「なりきりクイズ」文作成・「なりきりクイズバトル」

「なりきりクイズリサーチ」は、任意の動物に関するリサーチである。まず、学習者たちに各自の好きな動物や興味のある動物を一つ考えてもらい、図鑑に書いてあるような情報を各自で調べる作業、つまりリサーチをすることを予告した。次に、教師作成の「なりきりクイズ」ワークシートを配布した。これは、リサーチ内容を示すもので設問形式になっている。リサーチは家庭での宿題とし、家庭での2ヶ国語母語での対話を通した継承日本語教育の実現をめざした活動の一環である。結果として、日本語のウィキペディアを母

親としっかり読んだ/日本語での水族館のパンフレットやインターネットのこども図鑑を母親と見た/テレビのフランス語動物番組を見て日本語に訳した/両親に質問した、など筆者の意図したものとなった。次にワークシートの設問を示す。

1. お国はどちらですか？ 2. 学術名をどうぞ 3. お住まいは？
4. 自己紹介をどうぞ 5. ご家族は？
6. 自己PRをしてください（役に立つこと、びっくりすること）

この後、「なりきりクイズ」文を作成する。ここでは、学習者がリサーチした情報を、聴衆を前にしたショーとしての文脈でクイズ文作成をすることが目的である。さらに、1.から6.の各文の表現を全員が同じように言うことを避けるため、パラフレーズ活動を行った。教室では学習者全員でどのような言い換えができるか知恵を絞り合い、活発に意見が交わされた。例えば 1.「お国はどちらですか？」の一文が「ーから来ました/私の生まれはー/私の国はー/ーで生まれました/ぼくの生まれた国はー」のように、学習者らによって生き生きと言い換えられ、2.から6.も同様に、パラフレーズ活動を行った。

クイズ文作成後、ビブリオバトルの手法を用いた「なりきりクイズバトル」を教室で開き、誰のクイズが興味深いかを決定した。ここでは、話し方・内容・声・視線・姿勢の良さ・改善点をディスカッション形式で学習者同士が互いに評価し合うこと、そして、発表会を意識した話し方の練習を目的とした。

4.4 学習発表会「なりきりクイズショー」

これまでの活動を学習発表会で約20分の「なりきりクイズショー」として行った。この学習発表会は補習校が毎年1月に開催し、補習校の子どもたちがクラス単位で発表を行うものである。クイズショーは発表会会場に集まった80名弱の、家族を中心とした大人と子どもの前で進行を兼ねて行うので、順序を表す接続詞²、聴衆の前で話すための敬語、副詞や終助詞、さらにフィラーを含めた細かい表現も練習した³。海外で育つ継承日本語話者は敬語を話す機会が圧倒的に不足しているため、このクイズショーという文脈を利用し、尊敬語・謙譲語・丁寧語・丁寧語・美化語などの表現を積極的に扱った。つまりクイズプレゼンターとして聴衆の前で話すのであれば、たとえ年齢の低い子どもでも自然に敬語を使用することができるというわけである。このようにして当日、「ほ組」の学習者たちは「クイズショー」を行い、聴衆との実質的なコミュニケーションを実現させた。下に学習者Rの「なりきりクイズ」を原文通り紹介する。

ねったいちほうと日本のふかい海からきました。ぼくの二つ目の名前は heteroconger hassi。ぼくの住所は、かいていのすなの中。ぼくはからだがとってもながい。へびににてるけどへびじゃないよ。ぼくの家族ママは…目が大きくてかわいいかおをしている。父は…プランクトンがこうぶつでたべてると、ときどきからまる。ぼくを見るとすごいやされるよ。さて、ぼくはだれでしょう？

ぼくの名前は…チンアナゴです。

4.5 「学級会（ディスカッション）」と「アンケート作成・実施・結果共有」

この二つの活動の学習目的は教室の内と外での敬語学習である。話し合いやアンケート実施時には、学習者が年少ではあっても敬語を話さなくてはならない文脈にあるゆえ、敬語での自然なコミュニケーションとなる。ここでは、学習者の意向により、クイズショー

の反省として当日の観覧者へアンケートを実施することになったので、「学級会」を行い、アンケート内容を話し合った上で決定し作成、その後、実施をした。学級会では、まず司会・発言者・書記1（板書）・書記2（記録）の担当を決め、次にアンケートは誰に/質問数/内容ということが話し合われた。書記2は、隔週で担当しているもう一人の教師に決定内容を伝達する役目を果たした。指導内容は1.敬語表現、2.接続詞やフィラー、3.各役割に必要な表現である。学習者自筆でのアンケート用紙作成後、教室の外に出て大人たちへのアンケートを実施した⁴。回答者は発表会を参観した補習校の日本語教室へ通う子どもたちの日本語話者の親である。当日このアンケート開始前に学習者Bが大人を目の前にして、恥ずかしさのあまり教師の後ろに隠れてしまうというハプニングが起こった。が、友人と一緒にならできるということでペアを組みアンケートを遂行したという自律学習面も観察された。アンケート終了後は教室で回答を共有し、互いに回答結果に納得をしたようで、さらに次年度発表会への反省へと繋がった。この「ほ組」の学習者達は、いわゆる「パフォーマンス」を好まないクラスなのだが、その反面、課題に対して調べて発表をするという活動は得意である。このようなクラスの特徴がリサーチやそれに基づく動物に関するクイズショーやアンケート作成から成るこのプロジェクトを成功に導いたのではないかと推察する。

4.6 教科書読解 単元「かげ」・「よりよい話し合いをしよう」の理解

単元「かげ」は、森の中に生きるクマの子の様子を表す説明文で、内容や場面の様子を理解し、中心となる語や文をとらえて登場人物の性格や気持ちの変化・情景などについて、叙述を基に想像して読む内容である。教室では、いわゆるクラシックな「国語読解授業」を行う。学習者は全ての語彙や表現を理解しているわけではないが、前述の一連のクイズ活動を通じ、学習者自身で学んだ表現で教科書の内容を理解していくことができた。例えば、「なりきりクイズ」のテーマに「グリズリー」を選んだ学習者Aは森に生息するクマの子の様子を描いた内容の「かげ」が自分のテーマと重なることもあり、リサーチで学習した表現を使用しての発言や、学習者のフランス語母語の知識からの類推や気づきも観察された（根元 2019（配信予定））。また、読解導入時に「サウンドスケープ」（渡部 2015）を導入し、オノマトペを使い全員で野生動物の生息する森林の情景を想像的・聴覚的に表象することで子どもたちの心情をテキストに移入させる指導を行った。

次の単元「よりよい話し合いをしよう」は学級会の開き方という実践的な説明文で、学習発表会で行った「クイズショー」の評価をするため、発表会当日の観客である保護者へアンケートを作成し実施するのに必要な学級会運営の仕方について理解する内容となっている。これらの読解授業に先行して教師が気をつけたことは、アクティビティをする際に、学習単元でのキーワードを学習しながら行うことである。この場合、文脈あつての語彙使用なので学習者も抵抗なく学習でき、後に行う読解理解をある程度支援できるというわけである。実際に、いずれの単元もスムーズに文章理解ができたと感じた。

5 保護者の日本語学習に対する期待

では、教師の展開するこのような言葉の教育に学習者の親は何を期待しているのか。筆者が担当する小学2年、3・4年、5年の3クラスの日本語母語話者の親に「補習校教師に求めるものは何か」というテーマで6項目の設問に記述式で回答を求めた。この設問の結果から、我が子が同じような環境の仲間と刺激しあつて学習する、日本的感覚を身につ

ける、丁寧な話し方を身につける、などの他、教材である文科省教科書使用に関しては、子どもの年齢が上がるにつれこだわりが薄くなること、などが分かった。複言語・複文化の視点からの学習については、子どもの学年が上の保護者は肯定的であるのに反して、学年が下の保護者にとっては関心が低いことも明らかになった。

6 まとめと今後の課題 ―教師の役割について―

6.1 プロジェクト活動の成果

「能動型授業」の提起する演劇的要素を取り入れた本活動は、学習者が積極的に学びに取り組み、社会参加型の学習形態を可能にした。そして、「個人化・文脈化」理念での教室活動は、教室文脈でリアルな社会言語活動を実現している。読解支援のためには、数種のアクティビティを先見的に選択し、学習者に合わせてアレンジすることで、学習の深化が得られた。結果として、一連のプロジェクト学習の成果がみられたと考える。

6.2 複言語・複文化の視点から

筆者の継承日本語教育は、子どもたちの言語生活環境により二言語以上、二文化以上の環境での複言語・複文化の視点に立ったアプローチで、子どもたちが接している文化理解を促進させながら言葉の教育をすることである。年少者教育に特筆すると、学習リソースは両方の親の異なった言語と文化、そして生活する国の言語・文化から情報収集し、それを教室での学習に活かせるようにしている。母国語が日本語でない方の親の言語や文化もリソースとした、家庭を巻き込んだ学習活動を意識している。複言語環境に生きる国際児にとって、現地の生活の場や現地校での教科学習内容は、日本語学習へ還元させるための大きな情報源であり、生活の場を最大限に利用することも大切な要素と考えている。逆に、日本語の教室活動を現地校の学習へ還元できるよう意識化させ、複数の言語と文化の間を自由に行き来することによって学習の自律化につなげる指導も必要である。学習者の生きる世界である家庭・学校・社会はそれぞれが独立した言語環境ではなく、個人を取り巻く一つの言語環境であると言える。そのため、継承日本語教育の教授法は、このような複言語・複文化を基本とした視点に立って考えていくべきである。

6.3 今後の課題

教師は、教室内・外の活動を学習者が楽しく効果的に学習できるよう教材と教授法をうまく組み合わせてコースプランを設計できることが望ましい。同時に、学習効果を高めるために学習集団としてのグループの性格を考慮し、彼らに合ったアクティビティの種類を選択すべきであろう。また、学習の空間範囲を自己・家族・学校・社会といったように徐々に外側に拡張して考えることにより社会性を含む言語学習がなされるので、教師は教室内・外の活動がどのように言語・文化学習に結びつくのかを常に念頭におく必要がある。

本実践では国語教科書を使つての内容学習という具体的な方法論を検証した。この点に関して今後も実践を重ね、学習のファシリテーターとして様々な形態でのアクティビティの検討を行い、継承日本語学習の質を豊かにしていくことが大きな課題である。

さらに、教師の指導理念を家庭とも共有すべきであるということも明らかになり、日本語は日本語、フランス語はフランス語といったモノリンガルな言語観での学習ではなく、子どもの持つ複言語資源の視点を理解してもらうことが課題となった。

謝辞 本実践にあたり、貴重なご指導、ご鞭撻をいただいた日本大学文理学部・渡部淳教授、そして早稲田大学・川口義一名誉教授に心より感謝申し上げます。

¹ 根元 2019, ならびに 2019 配信予定で本報告に関する部分的報告を行っている。

² 継承日本語学習者は接続詞をなかなか使えないという指摘（カルダー2008）がある。

³ 表現練習の一例は根元 2019, そして 2019 配信予定を参照。

⁴ 表現練習の一例は根元 2019, そして 2019 配信予定を参照。

<参考文献>

- 大山全代（2006）「国連国際学校における継承日本語教育の取り組み（2）内容重視シェルターモデル：第二言語取得論による分析」、『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』2, pp.45-68.
- カルダー淑子（2008）「補習校における母語支援—プリンストン日本語学校の実践から—」『2008 年度 MHB 研究会夏季研究大会予稿集』, pp.28-37.
- 川口義一（2016）『もう教科書は怖くない！日本語教師のための初級文法・文型「文脈化」・「個人化」アイデアブック 第1巻』第6章, ココ出版, pp.155-183.
- 佐藤慎司（2016）「第2章 教室から社会, 社会から教室へ」, 『人とつながり, 世界とつながる日本語教育』くろしお出版, pp.22-43.
- ダグラス昌子（2006）「(実践レポート) 年少者のための継承日本語教育におけるプロジェクトアプローチを使った合同授業のデザイン」, *Japanese as a Heritage Language SIG e-journal* Vol.1, American Association of Teachers of Japanese, https://www.aatj.org/sites/default/files/uploads/JHLJournalVol01_0.pdf 2019.10.10.
- 中島和子（2003）「JHL の枠組みと課題—JSL/JFL とどう違うか」, 『母語・継承・バイリンガル教育（MHB）』
http://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_10944378_po_ART0009894065.pdf?contentNo=1&alternativeNo=, 2019.10.10.
- 中島和子（2013）『バイリンガル教育の方法』<増補改訂版>アルク出版.
- 根元佐和子（2019 配信予定）「継承日本語クラスにおける教科書教材への「獲得型授業」の実践検証」, 2018 年フランス日本語教師会ナンシー研修会報告.
- 根元佐和子（2019）「継承日本語教育 アクティブラーニングを使って敬語指導」, 2019 年ドイツ VHS 日本語講師の会第 28 回全国定例研修会報告, <https://vhsjapanisch.jimdo.com>, 2019.09.30.
- フックス清水（2016）「海外に住む子どもたちへの日本語教育を考える—親の言葉を教える大切さ—」, フランス日本語教師会開催勉強会パワーポイント資料
http://aejf.asso.fr/files/benkyokai_documents_public/10juin2016_benkyokai_fuchs_shimizu_sensei.pdf, 2019.09.14.
- 渡部淳（1997）「異文化間リテラシーと演劇的知」, 『異文化間教育 11』, pp.66-79.
- 渡部淳・獲得型教育研究会編（2015）『教育プレゼンテーション目的・技法・実践』旬報社.
- 渡部淳・獲得型教育研究会編（2016）「異文化間教育における演劇的手法」佐藤郡衛・横田雅弘・坪井健（編）『異文化間教育のフロンティア』異文化間教育大系第4巻, 明石書店, pp.114-130.

多様な知の獲得を促す教室活動をめざして

—「教育プレゼンテーション」の技法を取り入れた教育実践の内省から—

西澤 芳織
オックスフォード大学

要旨

「獲得型教育」を目指す教室においては、「リサーチワーク」「プレゼンテーション」「ディスカッション・ディベート」「ドラマワーク」の四つが教室活動の主要な軸となる。これらの四つの軸を組み合わせた様々な教育的技法を通じて、学習者はより立体的に表現し、理解し、多様な「知」を育む。本稿は、英国の大学院における獲得型教育の教育的技法を用いた実践の報告である。実践の背景と獲得型教育の理論に加え、学生のコメントと、筆者自身の教師としての内省に触れながら、実践の成果および「理解」と「表現」の関係について検討する。

【キーワード】 獲得型教育, 教育プレゼンテーション, インタビュー・プロジェクト, 理解, 表現

Keywords: acquisition-oriented learning, educational presentation, interview project, understanding, externalisation

1 はじめに

筆者は2018年7月に国際交流基金パリ日本文化会館にて行われた「欧州日本語教育研修」に参加した。この研修会は「学びの全身化」と「教育プレゼンテーション」をテーマに、獲得型教育の第一人者である渡部淳氏を講師に迎え、参加型・表現型の様々な学習活動を実際に体験しながら獲得型教育の実践研究の知見に触れるものであった。同研修に参加して筆者が得た最大の成果は、教育に関する知識や教える技術・能力に関するのではなく、筆者自身の教師としての信条や教育観というものについて深く振り返る機会を持てたことである。各地から集まってきた参加者と出会い、関係性を築き、限られた時間の中でアクティビティを遂行するという共通の目的のもとに協力して集中し、何かを創造するプロセスを通じ、学ぶ喜びを感じると同時に参加者間の意見のすり合わせをめぐる葛藤など、人と協働して学ぶ上での様々なやり取りも体験し、教室とはどういう場所か、教室で学ぶとは何かということについて再考することができた。筆者が体験したような学びを学生にも体験させたいという想いから、研修後の2018年10月から、出来る範囲で授業を変えていくことを試みた。

本稿は欧州日本語教育研修で筆者が受けたインスピレーションをもとに行った授業についての自身の内省を含む実践報告である。Reflective practice（省察的实践）(Cf. Schön 1983)とも言える。獲得型教育の理論的背景に触れた上で、実践の概要とその成果を教師としての筆者による学生の様子を観察と筆者自身の内省を中心に述べていく。

2 獲得型教育と「教育プレゼンテーション」

「教育プレゼンテーション」とは、渡部（2015）で用いられている用語であり、獲得型の教育的アプローチをとる教室で用いられるドラマの技法を使った様々な発表形式のアクティビティーのことである。獲得型教育では、学習者が主体的かつ協働して参加し、自ら発見し、自律的に学んでいくことが望まれる。その補助のために、教室では「プレゼンテーション」、「リサーチワーク」、「ディスカッション・ディベート」、「ドラマワーク」の四要素を自在に組み合わせてデザインされた様々な教育的手法が展開される（図1参照）。

時には身体動作を用いながら発表したり演じたりしながら、学習者は自らの学習の体験を表現活動に昇華させる。これは「認知プロセスの外化」にあたるが、その外化は、学習の成果を他者へ伝達することを主眼に置いたものではなく、「内的な活動の活性化」こそをねらいとして定めている（渡部 2018a）。体験した何かを表現しようとするその課程で、体験したことの様々な側面について自分なりに検証し、振り返って感じたことを仲間と共有してみることがさらに深い理解に繋がるとされている。つまり、獲得型教育における学びとは、図2に示されるように、理解から表現へと一方向的に進むのではなく、表現することで理解が促進され、また理解することで表現が促進されるという相互循環の関係を前提とする。

このような獲得型教育をめざす教室において、教師に求められる役割は「学習プロセスのデザイナー」であり、「学びの伴奏者」であり、「知の伝承者」であり「(人、もの、事象などの) 関係をつなぐもの」である（渡部 2007）。教師に期待されることは、教室という空間で、自らの声と体の動きを使って、上述した四つの要素に関わる活動を状況に応じながら統合的に演出し、学習者が自律的に学ぶプロセスを助けることである。

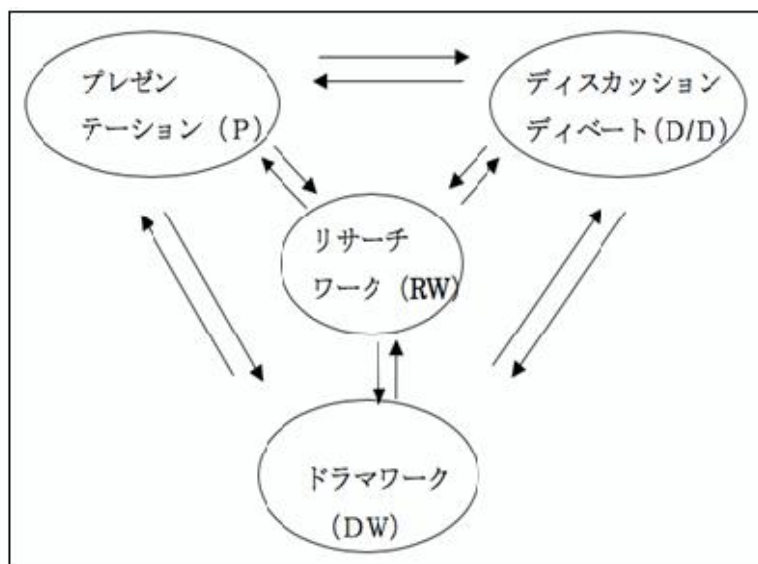


図1. 獲得型教育の概要（渡部 2018b）

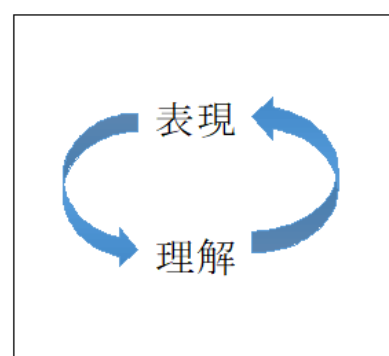


図2. 獲得型教育における学び（渡部 2018a）

3 実践の手順

3.1 対象日本語コースの概要

本稿で取り上げるのは、筆者が講師を務める英国の大学の大学院日本学修士課程の学生を主対象とした日本語コースにおける実践である。コース目標は修士論文に取り組む課程

で日本語を使って研究活動ができるようになることで、読み書きのスキルやアカデミックな場面でのプレゼンテーションのためのスキル、フィールドワークを行うために必要なスキルを優先的に強化する。一方で学生の入学時の日本語能力の幅は広く、能力試験 N4 合格程度から N1 以上まで、様々である。また、学生の大半は 1 年あるいは 2 年で取得する日本学修士号の課程学位コースに在籍するが、それ以外の専攻の学生も毎年数名履修する。2018 年度は、コース履修者全 16 人の学生のうち 3 名が日本学以外の専攻の学生（東アジア学 2 名、美術史 1 名）で、プレースメンステストの結果、全員が日本語能力試験 N2 程度以上のレベルにあることが分かった。これらの学生を中上級（10 名）、上級（4 名）、超上級（2 名）の三つのレベルに分けて授業を行った。

このうち、中上級と上級のレベルのクラスでは、毎年「インタビュー・プロジェクト」と題し、顔見知りだがそれほど親しくない日本人に自ら連絡を取り、日本語で特定のテーマに基づいたインタビューを行い、個人がそれぞれ口頭で発表するというタスクを実施している。2018 年度のプレゼンテーションのテーマは「ライフヒストリー」に設定し、インタビュー相手の経歴をまとめて発表することとした。シラバス上の都合により、各クラスでの実施時期は異なる。中上級クラスは 1 学期目（コース開始後最初の 9 週間の間）、上級クラスは第 2 学期目（冬休み明け後最初の 6 週間の間）に行った。初の試みとして、例年通りの個人による口頭発表の形式ではなく、ドラマの手法を使った発表形式に差し替えた。

3.2 ドラマの手法を使った発表形式

本実践で使用した発表形式は、ペア、または 3 人グループを組ませ、各組が協働で一人の日本人にインタビューを行い、その結果得られたことについて、語り手と聞き手の役に分かれてインタビューの内容を再現するというものである。

これは、渡部（2015）で紹介されている以下の三つの手法を参考にデザインしたものである。

「なりきりプレゼンテーション」...自分以外の何かになりきり、その視点から一人称で発表を行うアクティビティ。例えば、「私はみみず」と題したならばその「みみず」の生態についてよく調べ、体を使って、演劇的に、みみずになったつもりでその生態について発表する。「あんたたち、私が実は世の中の役に立っているってこと分かってないでしょ。私はね、...」など。小道具や簡単な衣装を使っても良い。

「再現ドラマ」...あるシーンを再現してみせる手法。一人でも数名で協同して演じることでもできる。クラスで起こった出来事や思い出に残った事柄、時事問題・事件などを取り上げることができる。

「ホットシーティング」...テキストの内容やある場面の登場人物の心情などをより深く理解するために、学習者がある特定の場面の当事者に「なって」質問に答える発表技法。例えば、教科書や文学作品、新聞記事などの資料を事前に読み合わせした上で、クラスの一人が登場人物になって皆の前に座る。他の人はその「登場人物」に様々な質問をする。

前述したように、獲得型教育のアプローチをとる教室では、プレゼンテーション、リサーチワーク、ディスカッション・ディベート、ドラマワークの四要素が、自在に組み合わせられながら授業が進行していく。個人で行う一般的な口頭発表の代わりにドラマの手法を用いた発表形式を取り入れることで、学生が日本人に会って自分で取材をしにくるという

リサーチの要素と、それを発表にまとめるというプレゼンテーションの要素の上に、インタビュー相手の視点を交えながら演劇的に再現するというドラマワークの要素が新たに加わったことになる。次節で、本実践の活動の手順を述べ、ドラマワークの要素が加わったことによる効果について考察する。

3.3 活動の手順

3.3.1 中上級クラスにおける活動

中上級クラスの活動は表1にまとめられる。二種類の準備の段階を経てインタビューをさせた。最初の準備となる活動は新学期が始まった直後に行った。ドラマの技法に慣れることを目的とし、2018年度に初めて取り入れた活動である。まず、インタビューを元に書かれた読解テキストを授業で精読し、その場でペアを組ませて再現プレゼンテーションをさせた。その後、ペア、あるいは3人グループごとに異なる記事を読んでもくる宿題を出し、翌週に再度再現プレゼンテーションをさせた。読解テキストは、『中上級日本語教科書 日本への招待 第二版』（近藤・丸山 2008）にある日本語教師五名へのインタビューをもとに書かれた読み物を利用した。

二つ目の準備は、例年行ってきた活動で、インタビューの準備にあたる。あまりよく知らない人へのメールの書き方やインタビューのマナー、挨拶などの役に立つ表現の練習に当てた。一学期目の半ばに行った。また、日本語のアクセントやイントネーションへの気づきを高めるための短時間のレッスンを、インタビュー・プロジェクトとは関係ないその他の授業の活動の合間に、細切れに取り入れるようにした。さらに、対象コースの学生は、全員が修士課程のカリキュラムの一部として研究方法論の授業も履修しており、そこでフィールドワークや聞き取り調査の仕方や理論について学んでいる。そこで、その研究方法論の授業で学んだ手法もインタビュー・プロジェクトに応用するように奨励した。

発表は第一学期の最終週に行った。各組10分程度の発表を行い、各発表が終わるごとに質疑応答の時間を持った。簡単な評価表を準備し、お互いの発表を評価させた。評価表は『日本語 口頭発表と討論の技術 コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために』（東海大学留学生センター口頭発表研究会 1997: 76）の評価表を参考に作成し、良かった点と努力が必要な点について、日本語で一言ずつ記入させるようにした。また、自分の発表をスマートフォンなどに録音させ、家で聞いてみるように指示を出した。自分の組の発表についての振り返りの作文を書くことを冬休みの宿題にした。二つ目の準備と発表後の活動は、本コースにおいてこれまでも継続して行ってきた活動である。

準備①	1) インタビューをもとに書かれた記事の読み合わせ
第1学期	2) その場で「再現プレゼンテーション」
第1～2週	3) ペア（グループ）ごとに異なる記事を読む（宿題）
（60分×2コマ）	4) 次の授業で二度目の「再現プレゼンテーション」
準備②	1) よく知らない人へのメールの書き方
第5週	2) インタビューのマナー・役に立つ表現
（60分程度）	3) 研究方法論の授業で得た知識の活用
	4) 音声面のレッスン（様々な授業の合間に）

	インタビューの実施
発表 第9週	<ul style="list-style-type: none"> 10分程度（4つのペアまたは3人グループ） 質疑応答 ピア評価（評価表） 発表を各自録音 振り返りの作文（後日提出）

表1. 中上級クラスでの活動手順

3.3.2 上級クラスでの活動

上級クラスの活動は表2にまとめられる。カリキュラムの都合上、冬休みが明けたあとの2学期目の前半の期間に行った。また、このクラスは週当たりの授業時間数が中上級クラスより1時間少なく、中上級クラスほど準備のための活動に時間を割くことが出来ないため、簡易版で行った。ドラマ・ワークに慣れるための活動の時間は設けずに、インタビュー・プロジェクトの手順を説明したあとに、中上級レベルで二つ目の準備として行ったインタビューを行うための準備の活動を行うにとどめた。このクラスは学生数が4人だけで発表もペア二組と小規模だったため、二つのペアの発表が終わった後に質疑応答ではなく自由なディスカッションの時間を十分に設けることでこの活動のまとめとした。

準備 第2学期 第3週 (60分未満)	<ol style="list-style-type: none"> 1) タスクの説明 2) よく知らない人へのメールの書き方 3) インタビューのマナー・役に立つ表現 4) 研究方法論の授業で得た知識の活用
	インタビューの実施
発表 第6週	<ul style="list-style-type: none"> 15分程度（2組のペア） 全体ディスカッション

表2. 上級クラスでの活動手順

4 学生の活動プロセスと成果

ドラマの手法を用いたプレゼンテーションの形式を取るよう指示したことで、学生のプレゼンテーションに対するアプローチにも変化が見られた。端的に述べると、「いつどこでなぜ何をした」「そのとき考えたこと」などの文字でも伝えられる情報に加え、インタビュー相手の話し方の特徴、口癖、インタビュー相手が口にしたニュアンスのある言い回し、身振りなどの単なる文字情報だけでは伝わらない情報も伝えようとするプレゼンテーションとなった点に大いに変化を感じた。この著者が教師として持った所感について、中上級レベルのある3人グループA（男性1名、女性2名）と、上級クラスのペアの一つB（男1名、女1名）の取り組みを例に、学生が発表後に書いた振り返りの作文や筆者自身が授業中に観察したことにも触れながら、以下に考察していく。

4.1 中上級クラス グループA

このグループはRさんという女性にインタビューを行ったが、発表はグループのメンバー3人が話し手、聞き手の役割を交代しながら、各々がどちらの役割も演じるようなプレ

ゼンテーションを行った。グループ A のメンバーが事後に提出した振り返りの作文からは、グループが事前に40個の質問を用意し、実際にはそのうちの10の質問項目を使いながら、Rさんに対しておよそ35分のインタビューを行い、録音したインタビューを全て文字起こししてからプレゼンテーションの準備を進めたことが分かった。インタビューとプレゼンテーションの準備にそれなりに時間をかけたことが窺える。発表の構成は、Rさんの生い立ち、経歴を時系列に沿って話し手が聞き手の質問に答える形で紹介していくものであった。

グループ A の発表で特徴的だったのは、「らしさの演出」である。インタビュー相手の言葉遣いや話し方の特徴を、本人が述べたとおりに、身振りや音声面も含めて出来るだけ忠実に再現することに強いこだわりが見られた。インタビュー相手である R さんの人となりが伝わってくるような発表となった。グループ A のメンバーが書いた振り返りの作文にも同様の意図が分かるコメントが散見された。グループ A のメンバー3人のうち2人の学生の作文から抽出した関連するコメントを表3に列挙する。

「インタビュー時の楽しい雰囲気が出るように」、「replicating the speech, mannerisms, and attitude (言葉遣い、話し方の特徴などを再現する)」、「feminine use of language (女性言葉の使用)」などは、彼らが「らしさの演出」を念頭において発表の準備をしたことを示していると思われる。また、「正しい話し方」、「make everything as true as we could (できるだけ実際のとおりにする)」というようなコメントからは、日本語として誤用がないようにという意図も大いに含まれていると思われるが、同時に、インタビュー相手の R さんという人の様子が正しく伝わるようにという意図もあったと解釈できる。同様のコメントは、別のペアで発表した学生の作文にも見られた。(例:「本人の表現、ことばをできるだけ(そのまま)借りるようにした」(中上級クラス ペア C, 学生3, 女)など。)

(発表の準備にあたって)

「インタビュー時の楽しい雰囲気が出るように」

「正しい話し方 (誤用がないように)」

「ユーモアが出るように」(準備した。)

グループ A 学生1 (女)

‘I believe I did well in replicating the speech, mannerisms, and attitude of R – especially in the feminine use of language (which was something that [one of the audiences] complimented us on.’

‘We tried to make everything as true as we could.’

グループ A 学生2 (男) ¹

表3. グループ A の学生のコメント

4.2 上級クラス ペア B

上級クラスのペア B も、上述したグループ A 同様に、「らしさの演出」にこだわった発表を行った。このペアが特徴的だったのは、それだけではなく、インタビューで得られた情報から何を取り上げて発表にするかという点においての情報の取り上げ方であった。

ペア B は、客員研究員として来学中の日本人の教授 (男性) にインタビューを行った。インタビューが進むうちに、ペア B は、ある時点で、取材相手の教授がそれまでのかしこまった話し方から突如として打ち解けた話し方へ変わるのを体験した。その変化の瞬間にいたく感動したペア B は、その場面を特に取り上げ、忠実に再現するよう準備した。

上述したペア B の意図は、発表後のディスカッション中に述べられたコメントから分かったことである。このクラスのもう一つのペア D も、ペア B がインタビューしているところを偶然通りかかり、インタビュー相手の教授の話し方が変化する瞬間に立ち会っていた。ペア D はその瞬間を再現したペア B の発表を多いに評価し、変化の瞬間に気づいたことがいかに面白い出来事だったかについて、4 人全員が活発に感想を述べ合う時間となった。

この「インタビュー・プロジェクト」で学生に与えられたテーマは「ライフヒストリー」であった。ペア B の発表は、インタビュー相手のライフヒストリーがよくわかるようにまとめるという当初の目的からは逸脱したかもしれないが、インタビュー相手との関係性構築のプロセスを再現することを大切にした発表となったと言える。

4.3 ドラマの技法を取り入れた効果

上述の二つの例から分かるように、ドラマの技法を新たに取り入れることによって、学生が発表の準備の課程で注意を払ったことに変化が生まれた様子が観察された。2016 年度に「インタビュー・プロジェクト」を行った学生は振り返りの作文の中で「インタビュー相手の経歴を要約し彼女からのアドバイスもうまくまとめられた」(2016 年度学生 E, 女)というようなコメントを残している。このコメントが示すように、インタビューで得た内容について個人プレゼンテーションを行うよう指示した場合は、要約した情報を他者へ効率よく伝達することが学生にとって最も重要な目的であったかもしれない。

それが、ドラマの技法を用いることによって、その人らしさ、インタビュー相手の人柄を表すことについて音声面、身振りなど文字情報以上のものを駆使して表現するための、あるいは学生自身とインタビュー相手との関係性構築のプロセスについて掘り下げる機会を与えることができたと言える。言い換えれば、本インタビュー・プロジェクトは、リソースパーソンから情報を引き出して第三者に伝達するだけにとどまらず、実在する人物と出会って関係性を築く課程の中で知ったこと、学んだこと、感じたことを再現することで、より立体的に、多面的に学生自身とインタビュー相手とのコミュニケーションについて考察し、理解するための活動、すなわち「内的な活動の活性化」を促す活動、そして「理解したこと」を教室で表現し共有することでさらに理解するための活動になったと言えよう。

5 考察にかえて—教師の内省—

冒頭で述べた「欧州日本語教育研修」でインスピレーションを得た筆者は、出来る範囲で授業を工夫してみるというスタンスの下、既存の「インタビュー・プロジェクト」の最後に行う発表タスクを個人プレゼンテーションからドラマワークに差し替えてみた。学生の発表に向けた準備のプロセスと発表の成果についての分析を通じ筆者自身が再認識したことは、発表の形式を変えればインタビューをするという体験のどの側面に注目して学生が発表の準備をするかも変わり、学びの質も変わるということである。これは至極当然のことであるが、本実践の分析は、筆者にとって、その当然のことについて改めて考える機会となった。

そもそもなぜ筆者はインタビュー・プロジェクトの後半部分の活動として今まで個人プレゼンテーションを選んできたのだろうか。この問いから筆者は自身の中のこれまで思慮が欠けていた点に気が付いた。それは「理解」と「表現」の関係性である。作文や口頭発表などの産出のための活動は、学習の成果を確認するという目的のもと、学んだことの総

仕上げとして、活動の終盤に位置付けられがちである。筆者も特に深く考えもせずこの手順に従ってきた。しかし、この手順は、学んでほしいことをインプットして、学んだことを確認するためにアウトプットさせる、つまり、「理解」→「表現」の一方向的な学習モデルを前提としているとも言えまいか。筆者自身は本実践を行うにあたって、「理解」と「表現」の関係性について日ごろから考察し、自分なりの哲学を持っていたのであろうか。教師である筆者自身が、発表という表現のための活動を一方向的な「他者への伝達」という概念の中に閉じ込めてしまっていたのではないか。本実践を振り返って筆者が学んだことは、「理解」と「表現」の相互循環的關係に対して、教師自身が自らの実践を振り返り、気づきを深めるべきだということである。加えて、従来のやり方や語学教育とはこういうものだという思い込みの枠に捉われずに様々な教育的技法を知り、駆使することによって、学生により創造的な「表現」の機会を与え、より重層的な「理解」をもたらすことができるかもしれないということである。欧州日本語教育研修への参加とその後の教育実践におけるドラマの技法の導入は、そのことに気づかせてくれた。

6 今後の展望

本稿は、筆者自身の実践を振り返りながら、獲得型教育で用いられる技法がより創造的な表現とより深い理解を導くためのツールとして、日本語教育の教室でも大きな可能性を持つことを示した。一方で獲得型教育は、教育全般に向けて開発されたアプローチであり、語学教育を前提としたものものではない。獲得型教育の様々な技法をより適切で有効な形で語学教育に応用するには、我々教師が実践を積み重ね共有していくことが望まれる。また、本稿前半で述べたとおり、獲得型教育では教師の身体技法も学習者の学びを促すために重要な役割を担うものである。本稿では、この観点からの考察はできなかった。教師の身体技法に主眼を置いた実践報告も今後望まれるところである。

¹ 振り返りの作文は日本語で書くべきものであったが、この学生は指示を誤解し英語で書いた。

<参考文献>

- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Book Inc.
- 近藤安月子・丸山千歌 (2008) 『中上級日本語教科書 日本への招待 第二版』東京大学出版会.
- 東海大学留学生センター口頭発表研究会 (1997) 『日本語 口頭発表と討論の技術 コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために』東海大学出版会.
- 渡部淳 (2007) 『教師 学びの演出家』旬報社.
- 渡部淳+獲得型教育研究会 (2015) 『教育プレゼンテーション—目的・技法・実践』旬報社.
- 渡部淳+獲得型教育研究会 (2018a) 『参加型アクティビティ入門』学事出版.
- 渡部淳 (2018b) 「獲得型教育の概要」2018 年度欧州日本語教育研修会配布資料, 2018.07.05-06.

欧州の教育理念と演劇的手法

—大学院修士課程における授業実践を通して—

時本 美穂
サピエンツァ・ローマ大学

要旨

ヨーロッパでは、言語教育政策の目的を、単なる言語技能の向上ではなく、市民性の促進と位置づけており、欧州各国での日本語教育もその枠組みの中で行われている。筆者はこれを念頭に置いて、イタリアの大学院において演劇的手法（渡部 2014）を取り入れた実践を行ってきた。その結果、学習者はこの活動を通して結束性の高いコミュニティを形成する過程を経験できることが観察された。また、学習者からのフィードバックにより、この活動が自分の学習活動を内省・意識化し、異文化を理解する機会となり、それにより深いレベルでの受容、産出活動が可能になることも認められた。演劇的手法の実践は、欧州の言語教育理念推進に効果的であると言える。

【キーワード】 ヨーロッパの言語教育理念、演劇的手法、民主的市民性、社会的結束、複言語主義

Keywords: Europe's language education policy objectives, drama work, democratic citizenship, social cohesion, plurilingualism

1 本稿の目的

多様な言語背景を持つヨーロッパでは、欧州評議会などが中心となり、言語教育政策の目的を、複言語主義、言語の多様性、相互理解、民主的な市民性、社会的結束の促進の5点に据え、加盟国がこれに従って政策を整備してきた¹。そこでは、学習者の自主的・能動的な学習が重視され、学習事項の理解は現実と結びつけて行われるものとされている。欧州において日本語教育を行う限り、実践をこのコンテキストの外側において考えることはもはやできないと言えるだろう。本稿は、イタリアの大学院におけるドラマ手法を取り入れた実践で、授業中に観察された学生の変容と、学生・他の教師からのフィードバックをもとに、この手法がヨーロッパの教育理念の促進に果たせる可能性について検証することを目的とする。

2 実践の背景

第二次世界大戦で荒廃したヨーロッパは、恒久平和を実現するため、戦後、統合に向かって歩みだした。その第一歩は、欧州10か国が民主主義・法支配の保護、ヨーロッパ・アイデンティティの自覚促進などを共通の目標に、1949年に署名し、誕生した欧州評議会である。欧州評議会は、その後加盟国を増やし（2019年現在47ヶ国）、その活動は、現在

司法・行政から社会政策まで多岐にわたっている。特に、文化・教育の分野では、1992年に誕生したEUとも協力しながら、非常に大きな役割を果たしてきた。1954年の欧州文化条約では、平和実現のための文化・言語の多様性の受容という考え方が明示され、1961年には現代語学習を、国際コミュニケーションに必要な、すべての人に開かれた学習だと位置づけている。欧州では、言語教育政策の目的は、単に言語技能を向上させるだけでなく、平和に貢献する市民育成であるというこの考え方に沿って、さまざまな研究もなされている²。

さて、イタリアの日本語教育は、文献購読や文学作品の翻訳から始まった。外国語学習はどのように行われて来たかという時間軸と、他の外国語学習は今日どのように行われているかという水平軸で、現在の学生それぞれの人生における学習というものを捉えなおすところから実践を再考したいと筆者は考え、高校までの外国語学習の専門家や、大学の他言語の講師の話を聞くチャンスを持った。その結果、最近では、ヨーロッパの政策に沿った新しい言語教育実践の重要性が認識されるようになってはきているが、大学を含めた教育機関制度も、そして教師・学習者の意識も、変革にはまだ時間を要するというのが現状であることが観察された。これを踏まえ、ヨーロッパの理念を目ざす上で有効な実践方法を模索していた時期に、2017年度国際交流基金欧州日本語教育研修会（通称パリ研修）を通じて、全身を使って、能動的に、協働で知識を獲得していくドラマ手法に出会ったことが、導入の出発点である。以下では、その実践の報告を行い、その成果と課題について検討したい。

3 実践の枠組み

対象としたのは、筆者が講師を務めるサピエンツァ・ローマ大学の日本語・日本文化専攻の大学院1年生（日本語学習4-5年目）である。レベルはB1後半以上、クラスは15人ほどで、『上級へのとびら』を主教材として使用し、オーセンティックな教材も含む他のリソースを随時用いている。学部における学習では、大部分の学生は文型を中心とした教科書を用いており、講師は獲得型学習を念頭に置いてはいるが、1クラスの学生数が多すぎるため、できる活動にはかなり制限がある。従って、ドラマのような活動は、大学院になって初めて経験する学生がほとんどである。校舎は2016年に完成した建物であるが、数十人以上収容できる各教室は、横に長い固定式の机を備えており、身体を使った活動のための特別なスペースはない。

4 演劇的手法を取り入れた実践

大学院2年間の授業ではドラマ手法を中心にしたプロジェクトも行っている³が、本稿では、教科書を使った、日常の授業で重ねていける小さな実践の試みを例にとり、考察していきたい。なお、活動では、ノンバーバルの面も大きな意味を持つが、本稿では紙面の都合上、文字化できる発言に限って論を進めていく。

4.1 テキストの再現ドラマ

4.1.1 再現ドラマの実践

「再現ドラマ」は、読解、聴解などで受容した内容を、産出に変換する活動である。読

解文を例にとると、文章を母国語に翻訳することで「理解」したとするのではなく、言語に表現されていないことまでも考察・創造し、表現することでさらに理解を深め、受動的ではなく能動的な活動にすることを旨としたものである。

ここでは、読解内容をもとに、自分たちのメッセージを作り、ニュースショーにすることを課した。選んだ教材は『みんなの日本語 中級Ⅰ』の「第9課 カラオケ」(pp.124)で、1回120分授業のうち、約20分をこの活動にさき、4回（これに加えて宿題が1回）の活動を行った。各回の内容は表1の通りである。学生は、この時期までに演劇的手法を使った活動をいくつか経験していたので、使用する技法は「自分たちのメッセージが最もよく伝えられる方法」を自由に選ぶよう指示した。

回	活動内容
1	-速読 -正誤問題などで内容確認 -ペアワークで本文の各段落に小さいタイトルをつける →クラスで共有
2	-番組作りのグループ分け -役割分担、内容の考察などグループごとに番組作りにとりかかる
宿題	-グループごとに台詞を書いてくる
3	-書いてきた台詞をグループ間で交換、間違いを直し合う -グループごとに台詞と演技の練習
4	-4グループ合同で練習 →他のグループの内容も見、全体として番組の内容が一貫性のあるものになるようにクラスで微調整 -総練習

表1. 再現ドラマ活動概要

具体的な構成や技法の選択は学生に任せたが、結果として渡部（2014: 24）による技法のうち、ロールプレイ、ホット・シーティング、専門家のマントなどを組み合わせた、表2のような構成を持つドラマが作成された。

場面	登場人物	内容
1	司会者 「タイム」社の人	番組の紹介 「タイム」誌がどのようにランキングを決めたのか
2	質問をする人 コメンテーター 発明者井上	世界中で愛されているカラオケが、どのような背景で発明されたのか、なぜ井上は特許をとらなかったのかについて井上自身に話を聞く
3	コメンテーター インタビュアー インタビュイー 2人	だれとどのぐらいカラオケをするか、どのような効果があるかについてカラオケ館から出てきた人に街頭インタビューをする
4	司会者	まとめ

表2. 再現ドラマ発表内容と構成

教科書のテキストでは、タイム誌が主催した「世界に最も影響を与えた日本人」という特集の中にカラオケの発明者井上の名前があったこと、カラオケの発明の経緯、発明者が特許を取っておかなかったために破産したこと、けれどもカラオケは世界中の人に愛され

ているという事実だけが述べられている。2-3 人のグループ 4 つが、この番組の各場面を担当したが、どのグループももとのテキストには書いていなかった登場人物の気持ちを考えて演じた。2 つの例 A, B を表 3 で紹介する。

	教科書のテキストの記述	ニュースショーの中での発言
A.	ところが井上さんは特許をとっておかなかった。 (pp.124, 1.10)	井上「発明の目的はお金ではありませんでした。カラオケを発明したとき、大きな可能性をそこに見ました。しかし、その素晴らしい可能性をお金のために利用したくなかったんです。」
B.	カラオケほど年齢・性別・地域に関係なく楽しめる娯楽はない。世界中で、子供からお年寄りまで、家族や仲間と、カラオケに合わせて楽しそうに歌っている。 (pp.124, 1.13-14)	(カラオケ館から出てきたばかりの人に対する街頭インタビューのシーン) 青年「実は、カラオケのおかげで、僕はエド・シーランのようになりました。エド・シーランの歌が好きなので、いつもカラオケで歌っています。ある日、どうしてもわかりませんが、僕の髪が赤くなって (注: エド・シーランは髪が赤い)、歌を歌うのが上手になりました。その上、たくさんの女の子が僕と話したがります。ところで、歌を歌ってもいいですか? 」 インタビュアー「ごめんなさい。ちょっと時間がありませんから・・・。」

表 3. テキストの記述と再現ドラマ発表内容

学生は、このように、自分以外の人になり、その状況でその人が感じるであろう気持ちを考えて演じた。

4.1.2 再現ドラマ活動についての考察

ヨーロッパの理念のひとつ「相互理解」は、まず他者の気持ちを考えるところから始まると言えるだろう。この活動についてのコメントで、学生 F は「別の人の気持ちや行動を経験できたのは新鮮だった」とコメントしていた。日常生活の中でも、他者の気持ちを思いやる経験は多々あると思うが、こうして授業中に経験することで、それが意識化できたのだと筆者は考えている。また、こうした活動に積極的な学生 M から、「人の前で話すのが苦手な人には、つらい活動ではないか。」と、他の学生を思いやるコメントが出たのは、非常に印象的だった。

さらに気づいたこととして、従来の方法でいい成績を修めることが少ない学生も、ドラマ活動で力を発揮しやすくなることが挙げられる。このクラスには、いわゆる障害がある学生が 2 名在籍する。1 名は、読解障害 (Reading Comprehension Impairment⁴) のような傾向があり、読解の際、前後関係がわからなくなってしまうたり、一つの細かいことに気をとられ文章全体の要点が全く分からなくなってしまうことがよくある。この活動で、井上の「カラオケという素晴らしい発明をお金のために利用したくなかった」というアイデアを出したのはこの学生で、グループ活動では、他の学生があまり注意を払わなかったこの部分に彼が注目し、井上の気持ちを一生懸命説明しているところが観察された。また、この学生は、以前は構成のある一貫した主張を持つ文章がなかなか書けなかった。作文指導では、しばしばドラマの場面を思い浮かべて作文の構成を考えるよう促した。ドラマ活動の成果だけとはもちろん言えないが、「活動を繰り返すうちに、作文の構成がかなりよくな

った」というコメントが他の教師からも出た。おそらく、この学生は、大部分の学生とは異なる方法でテキストを認知しており、認知できる部分が身体を通した活動で増えたのではないかと筆者は考えている。

もう一人の学生は吃音障害を持つ。他の教師から「ドラマ手法導入後、この学生が勇気をもって積極的に授業活動に参加している」というコメントがあった。ドラマ活動では、吃音の学生は、表情や手ぶり、そして何よりも友だちからの手助けで生き生きと自分の言いたいことを表現していた。障害があると診断されているかどうかに関わらず、人間はそれぞれ完全ではない点を多く持っており、自分が完全ではない点を周りの人にサポートしてもらうことで、社会生活はスムーズになる。ドラマ活動は、本人も周りの人もサポートを通じて共同体がよりスムーズに進んでいくことを経験し、お互いに成長し合える機会を与えてくれると考えられる⁵。そして、それは、即ち、ヨーロッパの理念である「市民性」や「社会的結束」の促進につながるものである。

4.2 同じ状況から展開させる二言語の会話

4.2.1 二言語活動の実践

次は、異文化的観点からの談話の理解、表現の対照言語学的理解を目的として、会話文を使って行った活動を紹介する。一つ目は『上級へのとびら』の「第9課 会話文」(pp.207)で、褒められた時に適切な態度で対応するというのがこの課の目標である。AとBの日本語会話で、AがBの弟を褒め続けているが、Bは謙遜を続けている。これを母語と対照させて考察するのだが、日本語会話文の影響を避けるために、まだ学生がその課は見えていないであろう時期に、イタリア語で同じ状況からやりとりを演じてもらい、スクリプトを後で使うという方法をとっている。日本語の会話と、イタリア語の会話の概要を表4に記す。

教科書にある日本語会話	同じ状況から始めた イタリア語会話の日本語訳
A:「弟さんが京都大学の医学部に合格したんだって。すごいね。」 B: 浪人しているのでたいしたことはないこと、学費が安いのがよかったことを述べる →「せっかく入れたんだから、将来はいい医者になってもらいたいなあ。」	A:「弟さんが〇〇大学に合格したんだって。すごいね。」 B:「うん、ありがとう。家族みんなで喜んでいるんだ。」 →「弟は子どもの時から勉強好きだったんだ。」「最近」 は特に頑張ってたから、受かって本当に嬉しいよ。」

表4. 褒められた時の会話の日伊対照

授業では、この二言語の会話を対照して気づいたことを話し合うという形式をとった。それにより、まず、日本語では褒め言葉をすぐに肯定しないという話の進め方の特色を意識することができた。さらに、この話し合いの中で、自分たちが同じ状況に置かれたときのことを考察し、イタリア語でも日本語でも話の進め方は、話し手・聞き手の人間関係によるのではないかと（言語によって程度の差はあっても、身内のことについての喜びは親しい間ならば直接的に表現できるが、そうでないときはまず謙遜した方が適切である、など）、つまり教科書のモデル会話も、ある文脈があつてのことだ、という気づきも出た。

二つ目は、『上級へのとびら』の「第7課 会話文」(pp.163)を使った例である。部屋を借りているAが、隣の住人がうるさいという困った状況を大家に説明し、苦情を聞いた大

家は「それは困りますね。」と共感を表している。同じ状況からのイタリア語会話で大きく違っていたのはこの部分で、イタリア語では、「Aさんの気持ちはわかります。」という発言が出た。どうして日本語では二人称の人の気持ちはわかると言えないのかについて、議論が白熱した。授業に出席していた日本人留学生から、日本語では「Aさんの気持ちはわかります。」の後には、「ですが、そこは少しがまんをしてもらえませんか。」などが続くのが最も自然であるというコメントもあり、話し合いはさらに活発なものになった。こうしたクラス全体での考察を通して、終助詞「ね」の機能が日伊対照言語学の観点から意識され、「それは困りますね」という表現の理解が深まったと筆者は考えている。

4.2.2 二言語活動についての考察

学生からは、この学習で「それぞれの言語の背景に文化がある。日本語とイタリア語の共通点と相違点がわかった。」「日本語が本当に上手になるためには、自分の中に日本文化の考え方も持たなければならぬと思った」というコメントがあった。この活動が、言語学習における文化の位置づけの意識化に有効であることを示すコメントであると言えよう。また、「自分の中に他文化の考え方も持つ」ということは、即ち、ヨーロッパが推進している複文化、複言語の考え方に他ならない。

4.3 プロムナード技法を取り入れた語彙テスト

4.3.1 プロムナード技法の実践

最後に紹介するのは、「プロムナード」という技法をアレンジし、語彙テストに用いた実践例である。通常は、1-2文から成る簡単な文脈に合わせ、適切な語彙を選択する穴埋め式の語彙テストを行っている。しかし、ここでは、語彙使用の文脈化⁶に学生の自主的・能動的な関与を促すこと、また、教科書の会話練習では扱いにくい、対面口頭コミュニケーションの一回性に重点を置いた口頭表現を行うことを目標とした。

プロムナードというのは、学生が2列に対面する形で並んで遊歩道を作り、その間をゆっくり歩いて行く人物に対して、両側に並んだ人がそれぞれ思いを伝えるという技法である⁷。筆者は、これを『上級へのとびら』の「第7課 会話文語彙表」(pp.165)の確認テストに用いた。ここでは、性格を表す語彙が多く出てくることから次のような活動を行った。男性Aから結婚を申し込まれ、迷っている女性Bに対して、両脇に並んだ友達が「Aさんは積極的。パーティーのとき、いつも自分から幹事を時引き受けてくれるんですよ。」「Aさんはとても頑固なんですよ。お父さんと喧嘩して1年口をきかなかったそうですよ。」など、Aの性格、それを表すエピソードを伝える。他の学生と同じことを言ってはいけない。そして、友人の話を聞いたBは最後に結婚するかしないかを決断し、理由とともに述べる。

その場で言うことを考えなければならぬため、学生は初め多少の戸惑いも見せたが、最初の二人ほどが発言した後は、各学生が想像力を働かせて積極的に発言していた。

4.3.2 プロムナード活動についての考察

学生は、この活動に対して、「楽しい活動だったので、この課で出てきた語彙は、普通のテストをした語彙よりもよく覚えている。」「その場で文脈と語彙を自分で考えてつなげなければならぬところが難しかったし、おもしろかったし、よかった。」「繰り返しがきかないところが難しかった。」という気づきを述べていた。テストは通常受身になりがちなものだが、このコメントから見る限り、目標としていた文脈化への能動的関与、口頭コミュ

ニケーションの一回性への気づきはおおむね達成できたように思われる。こうした経験、気づきを繰り返すことにより、学習事項を現実のコミュニケーションと結びつけることが促進されるのではないだろうか。

5 ドラマ手法を取り入れた活動と評価

さて、本稿の直接の目的ではないのだが、高等教育機関における授業実践で、評価をどのように行うか、成績をどのようにつけるかは避けて通れない問題であることから、ここに観察された点を記すことにする。

イタリアの国立大学では、授業への出席は義務ではなく、成績は筆記及び口頭試験のみで決まる。本学では、出席日数の多い学生と、そうでない学生とではどちらの試験でも大きな差が見られる。特に差が大きいのは、筆記試験の作文形式の問題、そして口頭試験のやりとりである。やりとりは、授業中に口頭表現を繰り返してきたことが大きな理由であろうことは、容易に推測できる。筆記の作文形式の問題は、読解文や現代社会の話題について、説明し意見を5-7行書く問題を計2題出題する。出席していた学生のほうが格段にいい成績を修める理由はいろいろと考えられると思うが、ドラマ活動で他の人からのさまざまな質問に即座に答える練習ができていたことは無視できないと筆者は考えている⁸。

6 結びに代えて

演劇的手法を取り入れた活動について、学生の感想はおおむね好意的だった。グループで行う活動なので、グループ内の他のメンバーの疑問点を自分のものとして知識を獲得していけることの利点、知識獲得の過程で、個人で行えることとグループで行った方がいいことの意識化、といったコメントが目立った。また、日本人に受け入れられる言動を学ぶことが日本語学習の目標の一つであると意識しているコメントが多くあり、従来のトーク&チョーク型の授業では意識しにくい相互理解や市民性への気づきを促進したと言えるかもしれない。

以上、学生、他の教師からのコメントをもとに、学生一人一人が自分の学習について意識化し、自主的・能動的な姿勢を身につけ、学びの共同体をつくりながら、ヨーロッパの理念を推進していくドラマ活動の可能性について述べてきた。

この演劇的技法は、本で紹介されている技法を教師が使えばいいというわけではなく、目的、実践の場に応じてアレンジし、技法を使うことの意味を自覚する必要がある。そのためには、教師がこの手法の技術的な面について研鑽を積み重ねなければならないのはもちろんのこと、長期的視点に立って授業実践の目的をしっかりと見据えることが求められる。そしてそれは、教師自身が日本語教育を通じて自分は何を学んでいるのか、何を人に伝えたいのか、という深いリフレクションの上に可能になることだと筆者は考えている。また、このリフレクションは、教師が自分も一人の市民として、学生や同僚とのつながりの中で深めていくものであろう。日常業務の機関や時間的制限の中でそれをどのように行っていくかは、どの教師にとっても課題であると思う。

さらに、スペシャル・ニーズのある学生を含む、学習者それぞれの個性に応じたインクルーシブ教育への可能性については、本稿では非常に簡単に触れるにとどめたが、今後検証していきたいと考えている。

本稿は、演劇的技法を取り入れた学習活動の全般的な可能性を示したにすぎない。ヨーロッパの理念それぞれの推進に、より効果的に導入していくための検討・考察は、今後の課題としたい。

謝辞

教師研修の段階から本稿に対する貴重なご助言まで、演劇的技法の理論と実際をご教示くださった日本大学文理学部・渡部淳教授、そして、実践にあたり、理解し常に励ましてくださった、サピエンツァ・ローマ大学文学哲学学部東洋学研究学科の日本語・日本文学講座の先生方、熱心に授業に参加し、フィードバックをしてくれた学生、実践報告を形にするにあたって、最初から最後までともに学び合った本グループの同僚に感謝の意を表する。

¹ Council of Europe (2001), pp.1-pp.7

² 代表的なものとしては Byram, M. (ed.) (2004) などが挙げられる。

³ ドラマ技法中心のプロジェクトの実践は2019年4月 JF/BATJ (英国日本語教育学会) 共催研修会で報告させていただいた。

<https://batj.org.uk/ja/seminars/236-april-2019-jfbatj-spring-seminar-participatory-approaches-and-drama-for-learning.html>

⁴ Hulme, Charles and al. (2016), pp.87-pp.122

⁵ 演劇的技法を使用したインクルーシブ教育については, Grady, Sharon (2000), pp.128-152

⁶ 「文脈化」については, 川口 (2016), pp.1-17

⁷ 渡部淳+獲得型教育研究会編 (2014), pp.24

⁸ もともと学習に意欲的な学生が出席しドラマ活動も行っているので、ドラマ活動が作文に及ぼす効果について、今の段階で直接の因果関係を示すことはできない。検証は今後の課題の一つである。

<参考文献>

Byram, M. (ed.) (2004) *Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe, Conference Report*, Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg: Council of Europe.

Grady, S. (2000) *Drama and Diversity: A Pluralistic Perspective for Educational Drama*, Portsmouth: Heinemann Drama.

Hulme, C. and al. (2016) 原恵子監訳 『発達の視点からことばの障害を考えるーディスレクシア・読解障害・SLI』上智大学出版.

岡まゆみ他 (2016) 『上級へのとびら』くろしお出版.

川口義一 (2016) 『もう教科書は怖くない!! 日本語教師のための初級文法・文型完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック 第1巻』ココ出版.

スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語中級Ⅰ 本冊』スリーエーネットワーク.

渡部淳+獲得型教育研究会編 (2014) 『教育におけるドラマ技法の探究ー学びの体系化に向けて』明石書店.

学びの全身化が開く新たな学びの可能性

—「つながる力」を目指す成人教育・初級講座での実践報告—

植原 久美子
ベルリン日独センター

要旨

グローバル化の中、外国語教育の目標は、言語知識・技能の習得から対話と協働を通じて人とつながる力の獲得へと拡大してきた。本稿は、「つながる力」を支えるやりとり力、文化理解力の育成を念頭にした初級成人教育講座での実践報告である。筆者は昔話『笠地蔵』を教材に、演劇的手法（渡部淳）に、心理劇を応用した外国語教授法（PDL, デフュー）の表現支援手法を加え、学習者が現実と虚構、自文化と異文化の境界を行き来しつつ、その場で生まれる表現ややりとりを楽しむ場を教室に創出する試みを行った。その結果、学習者が深い文章理解や文化の共感的理解を得たこと、また、全身化がオノマトペ指導に新たな可能性を開くことを観察した。

【キーワード】 やりとり力、異文化間能力、演劇的手法、PDL、オノマトペ

Keywords: interactive competence, intercultural competence, drama work, Psychodramaturgie Linguistique (PDL), onomathope

1 はじめに

教育の目標全般が、グローバル社会を構成する市民の育成へとシフトする中で、外国語教育の目標も言語知識・技能の習得から、対話と協働を通じて人とつながる力の獲得へと拡大してきた。「つながる力」の核を成すのは自発的やりとり力であり、自他の文化的背景をも踏まえながら、場の状況に応じて「今ここ」での自分の思いを表現する力ということができよう。そのために求められる異文化間能力とは、考え方や価値観などの見えない文化を含む多様な文化現象の知識を使って人とつながる力、『外国語教育のめやす』¹が目標に掲げる「多様な文化を運用する力」を指す。

渡部（2019）は、教授・学習の〈目標—内容—方法—評価〉は一体をなしており、自律的市民育成の目標は、従来の教師主体で進める知識教授型授業では実現しえず、新たな授業内容・方法・評価を必要とするとしている。これは無論、日本語教育にも当てはまる。「つながる力」への目標のシフトは、能力観や能力内容はもとより、教師に授業実践そのものの見直しを迫る。教師はそれぞれの実践の場で、新たな目標に相応しい授業設計、教材選択、具体的な授業技法、評価法を模索していかなければならないのである。

筆者は2017年、2018年のパリ研修において、講師の渡部淳氏から「主体的・対話的な深い学び」を実現する具体的手段として、各種のアクティビティを駆使することを学んだ。アクティビティによる学びは、従来型の個人単位の座学と異なり、心身全てを使った全身的で動的な学びであり、グループでの協働を通じた学びを可能にする。

アクティビティの中でも「つながる力」と異文化間能力育成の観点から注目されるのは、ドラマワークであろう。学習者は、演じることで別の世界に生き、違う自分になり、現実と虚構の往還を通じて対象を内外両側から深く理解する。ドラマワークは、認知的で静的な理解に偏りがちな書き言葉中心の学びを、身体的・感性的で動的な学びへと深める契機を提供する。また、その際に身体レベルのコミュニケーション力、非言語的シグナルやコンテクストを受け止める力が育まれるが、これは異文化を理解し、共存する能力と同義と考えられる（渡部 2016）からだ。

筆者は、ベルリン日独センターが採用している山田ボヒネック氏が開発した JaFIX 教育法²の身体化アプローチ「からだで学ぶ・からだが学ぶ」を基盤に、渡部氏の獲得型学習理論を踏まえながら、以前から初級 2 の聴解教材に使っていた昔話『笠地蔵』を演劇的手法を使って展開し、全身化が初級での学びにどんな可能性を開くかを考察した。

2 実践の枠組み

本実践の対象となったクラスは、成人教育講座とあって、年齢（10 代の高校生から 50 代まで）、母語、学習目的、日本への関心や関わり、一般的な学習経験が実に様々な学習者 20 人で構成されていた。大半は前年度初級 1（年間授業数約 80 回×2 時間＝約 160 時間）からの継続受講者で、本実践を行った 2019 年 1-3 月は学習 2 年目に入ったばかり、レベルは JLPT N5、JF スタンダード A2.1 程度だった。初級 2 終了時の目標レベルは N4、JFS B1.1 程度である。教科書は初級 1 と 2 の 2 年間で『できる日本語』初級および初中級を使用する。授業担当はチーム制で講師 2 人で週 1 回ずつ担当した。

初級 1・2 共通の授業時間配分と内訳は表 1 の通りである。「リラックス」は JaFIX に特徴的な活動の 1 つで、毎回の授業の最初に全身で日本語に聴き入ることによって、日本語世界にしっかり到着し、授業に集中する態勢を作る。10 分間のインプット洪水は、朗読テキストの内容理解だけでなく、読解や発話を支える音声情報処理力全般の基礎作りを目的とする。後続する音読練習では音声と文字視覚情報を確実かつ速く結びつけ、読みと発話の自動化を促す練習を集中的に行う。こうして初級 1 を終える頃には、教科書課題の処理速度が向上し、少し時間的余裕が生まれたので、これを初級 2 でリラックス後のドラマワークに充てた。

10-15 分 リラックス（聴解） 床に寝て目をつぶり 教師による朗読を聴く 10 回目以降テキスト読解 学習者によるデュオ朗読	10 分 当番 学習者による 日付 天気 出欠	10-15 分 漢字 熟語で 学習ペ ア作り	15-20 分 音読練習 シャドーイング チャンク読み サイト翻訳 ³ 、役割読み キーセンテンス暗唱 イラストからテキスト再現	45-60 分 教科書 会話練習 文法解説・練習 口頭産出タスク 作文、プレゼン
ドラマワーク 5-25 分	表 1. 授業活動の内訳と時間配分			

3 活動の流れ

ドラマワークを実施した約2ヶ月半、24回の活動の流れを表2に示す。聴解は、全員でテキスト音読を行った数回を除いて毎行い、その後、全体の授業時間を見ながら、ドラマワークなどの活動（1回5分から25分）を15回加えた。なお、学習者は11回目で初めてテキストを目にする。それまでの活動は、耳と紙芝居の絵だけを頼りに行われた。

回	聴解→読解→朗読	ドラマワークなど
1-4 5-15	教師による日独日読み 次第にドイツ語を減らす 日本語のみ	耳に残った言葉を言ってみる 紙芝居を使った再話 マイム（みんなで1人） 2人で再現ロールプレイ（おじいさんの出発）① Teacher in role（市場で：町の人にインタビュー） 即興ロールプレイ+PDL（市場で：おじいさんと町の人）② マイムで場面再現（おじいさんとお地蔵さん）
11-13	テキスト音読	テキスト音読、サイト翻訳で精緻な意味理解の確認 2人で再現ロールプレイ（おじいさんの帰宅）①
16-24	学習者2人による デュオ朗読	お地蔵さんの仮想会議（2回） マイムで場面再現&ロールプレイ（お地蔵さんの贈り物） 話し合い：「笠地蔵」の価値観、日欧の昔話比較 ③

表2. 授業活動の流れ

4 ドラマワークの実践

次に、表2の活動のうち、①再現ロールプレイ、②即興ロールプレイ+PDLならびにオノマトペ指導、③日欧の昔話比較を取り上げ、そこでの観察について述べたい。

4.1 再現ロールプレイ

「再現ロールプレイ」は聴解後、紙芝居を参考に、物語の一場面をロールプレイによって再現する活動である。例1のペアは、おじいさんが寒さに出発を渋っているのに、おばあさんは無頓着な様子で、何やら「妻の尻に敷かれた夫」を思わせる表現にクラスは爆笑した。物語冒頭で語られる「仲がよい」という老夫婦の関係にふさわしい言葉、身振り、声の調子と、このペアの表現では何かが違っていたからだろう。

場面1：おじいさんの出発	テキストにない言葉も自由に加えてよい。 (ペアワーク5分、発表10分)
テキスト：（聴解のみ） 「いってくるよ」 「いってらっしゃい、気をつけてな」 外は雪。山も畑も真っ白です。	学習者A（10代女性）とB（20代男性）： A「おはよう、おじいさん」 B「おはよう。ああ、寒い。」体を縮めて両腕をさする A「はい、笠。」

	<p>B「今日は雪だ。いやだ。行きたくない。」</p> <p>A「いってらっしゃい。気をつけてな。」（明るく）</p> <p>B「いってきます...ああ、寒い寒い。」（悲しそう） クラス爆笑</p>
--	---

表3. 再現ロールプレイ 例1

これに対して学習者Cは、テキストを手がかりに互いを思いやる老夫婦像を思い描き、言語・非言語面で自分なりの工夫を加えて、テキストのおばあさんに生命を吹き込んだ。そこにはCの人生経験や人柄を反映した深いテキスト理解が示されていたように思う。

場面2：手ぶらで帰宅したおじいさんと迎えるおばあさん	元テキストにない言葉も自由に加えてよい。 (ペアワーク 5 分、発表 10 分)
<p>テキスト（既読）：</p> <p>「ただいま」「お帰りなさい」</p> <p>雪で真っ白のおじいさんを見て、おばあさんはびっくり。</p> <p>「どうした、おじいさん。こんなに雪に降られて。大変でしたな。」</p>	<p>学習者C（50代女性）とD（10代男性）：</p> <p>D「ただいま」</p> <p>C「お帰りなさい。（待ちかねていたように立ち上がって駆け寄る）</p> <p>どうした、おじいさん、大丈夫？」（心配そうに）</p> <p>D「うん、大丈夫。」</p> <p>C「こんなに雪に降られて。」（雪を払うしぐさ）</p> <p>D「大変でしたな。さあ、早く座って。.....</p> <p>はい、お茶。」</p>

表4. 再現ロールプレイ 例2

ここで、ドラマワークがテキスト理解を深める仕組みについて考察してみよう（図1）。小林他（2018）は、ヴァン・ダイクとキッシュのテキスト理解モデルに基づき、文章理解の際に読み手の中に構築される表象には、1. 表層形式、2. テキストベース、3. 状況モデルの3段階があり、読み手がテキスト世界の心的表象である状況モデルを形成できれば、文章内容が深く理解されたことになるとしている。

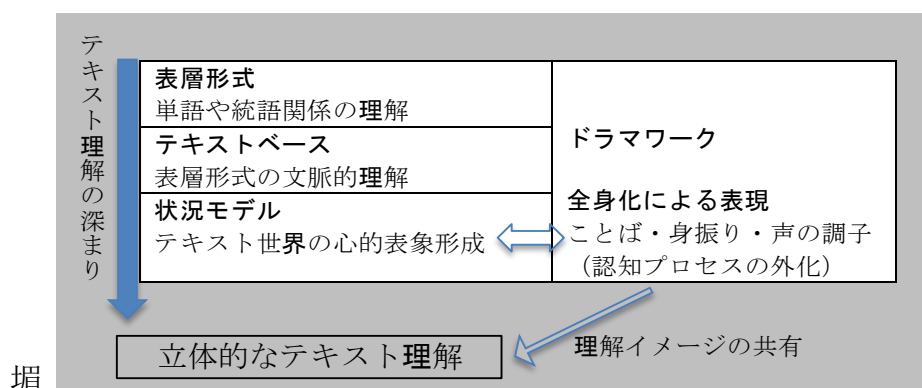


図1. テキスト理解モデルとドラマワーク

このモデルに沿うと、演劇的手法が学習者を深いテキスト理解に導く仕組みが浮かび上がってくる。全身を巻き込む言語・非言語的表現は、学習者の内面にテキスト世界の具体的

イメージが構築されて初めて可能になる。同時に、表現の過程で理解は視覚化され、学習者は改めてその妥当性と向き合わざるを得なくなる。一方、状況モデル構築には学習者個人のテキスト外知識も動員されるため、テキスト世界の心象風景には必然的に個人差が生じる。演劇的手法は、全身表現を通じてそれぞれの学習者が得た多様な理解を可視化し、可視化が共有を、共有が理解を立体化する。演劇的手法が個人（白地）とグループ（灰色）の両レベルでテキスト理解を要求し、深め、豊かにする仕組みは以上のように考えられる。

根元（2020）は、文字情報に頼る読解の認知的負荷を演劇的手法で軽減し、テキスト理解を助ける継承教育での授業実践を報告しているが、センターの学習者も「聴いた時はよく分からなかったことが演じたら理解できた」「演じてから読んだのでテキストがよく理解できた」との感想を述べており、成人教育でも同様の効果が認められるようだ。

筆者が作成した『笠地蔵』テキストには、受け身や敬語など初級2後半の文法事項を先取りした箇所があり、最初にドイツ語訳も読んで粗筋の理解を可能にしてあるとはいえ、初級聴解教材としては決して易しいものではない。しかし、テキスト音読時のサイト翻訳で、学習者は明示的な文法説明を受けていないにもかかわらず意味を正確に把握していることが分かり、「よく理解できた」という言葉が主観的感想ではないことが確認された。

4.2 即興ロールプレイと PDL による表出支援

「つながる力」の核となるやりとり力は、どう育成すべきか。教科書には口頭でのやりとり力養成を念頭においたタスク課題があるが、言語行動の目的は予め与えられ、必要な語彙文型も習ったばかりで想定内にある。そうした練習は、やりとり力の基盤となる言語知識の定着と運用技能の自動化のために重要ではあるが、スポーツに喩えれば、いわば筋トレやスキル訓練であり、そこで培った力が実際の試合、すなわち真正なコミュニケーション場面で発揮されるには、それに加えて、相手の動きを感じながら、自らの状況判断に基づいて言語行動や表現内容を即時的かつ自発的に決定する力を培う必要がある⁴。

次に紹介する即興ロールプレイは、学習者が遊びながら、即時的で自発的なやりとりを試すことができる場を、架空の物語世界を通じて教室の中に作る試みである。学習者は暮れの市場で、笠を売り歩くおじいさんと忙しそうに往来すると買い物客になって出会う。そこでどのような言語的・非言語的行動に出るかは学習者に委ねられている。

このようなドラマワークを外国語教育で実施する場合、常に問題になるのは学習者の自立的口頭産出力が制限されていることだ。特に初級学習者には負荷が高すぎるとの批判もあろう。これについて渡辺（2014）は、ドラマワークは教師が「正しく」「上手な」プロダクトとしての表現を得ることにこだわれば失敗すると戒め、学習者が表現の過程で気づきが得られるように、教師は技法の使い方を目的に応じて工夫すべきだとしている。

そこで筆者は、渡部の演劇的手法に、デフューが開発した PDL（心理劇の手法を使った外国語教授法）の技法を加えて学習者の自発的表出を支援することを試みた。デフューは、言語知識を持っているから話せるのではなく、自分が表現したいことを言うてみる経験によってこそ言語は習得される、また、即時的で自発的なやりとり力は練習しないと身につかないものであり、言語知識の蓄積を待って行うのではなく、ゼロビギナー段階から訓練すべきだとして、それを実現するための多様な支援法や練習法を編み出している。

ここで筆者は、動作や言語表現のクラス共有を促す「鏡」「木霊」、学習者の表現をしたいことを教師が背後から支援する「ダブル」の PDL 技法を次のように応用した。

場面3：暮れの市場	おじいさんと買い物客との出会い おじいさん役は何度か交代（約20分）
テキスト（聴解のみ）： 「笠、いらんかい。 丈夫で便利な笠は いらんかい。」 町の人はみんな、 お正月の買い物で 忙しそうです。 笠を買う人は 誰もいません。	学習者の反応 ①おじいさんに話しかけられないように逃げる。 ②話しかけられても、無視して通り過ぎる。 ③学習者E：手を振って、買わないという意思を示す。 ④学習者F：手を振る身振りに「いいえ。」という言葉添える。 が、別の表現を探している様子。←教師の介入「他に言い方は？」 ⑤学習者G：「要りません。」身振り、声の調子を鏡・木霊で共有 ⑥学習者H：④と同じ行動をする。 ←ダブルによる表出支援 教師「結構です。」 Hがこれを採用。鏡・木霊で表現をクラス共有、意味を確認。 ⑦「赤い笠はありますか。」「赤いのはありません。」 ⑧「かぶってみてもいいですか。」「はい、どうぞ。」 「ちょっと大きすぎます。残念。」などのやりとりが生まれる。

表5. PDLの技法を用いた即興ロールプレイ活動

最初はおじいさん役の声が小さく、あんなに弱気では笠が売れないのも尤もという印象だった。客役も逃げ回るなどのコミュニケーション回避を決め込む者が多かったが、それは学習者の「正しく・上手なプロダクトとしての言語表現」へのこだわり故でもあった。みな身体を置き去りにしたまま、頭の中で必死に言葉を探していた。

しかし、やがて表情や身振り、それに短い言葉を添えて意思表示を試みる人がでてきた。ただ、手を振りつつ「いいえ」と言った学習者Fは、何か違うという表情をした。そこで、筆者は他の言い方を問い、「要りません」と答えた学習者Gに身振りとともに繰り返してもらい、鏡と木霊でクラス共有を促しその意味を考えさせた。これは対面コミュニケーションでは言語・非言語表現が一体となって意味が伝達されることを意識化させるためである。その結果、「要りません」はぶっきらぼうな断り方であるという気づきが生まれた。

学習者Hは「要りません」を習ったが、それを使わず、また「いいえ」と言った。自分のしたい断り方とは違うと判断したのだろう。筆者はHの意図により相応しいと思われる「結構です」を背後から言い、表出を支援した。ダブルでは受け取った表現を使うかどうかは学習者に委ねられる。Hはこれを採用したので、また鏡と木霊でクラス共有した。

全身化による物語世界への没入は、学習者の身体と言葉のホリスティックなあり方に変化をもたらしたように思う。最初は縮こまってぎこちなかった身体と声、言葉が同期するようになると、次第に学習者は逃げなくなった。言語レベル的には決して高度ではないが、やがて⑦⑧のような自発的なやりとりも観察された。

4.3 全身化によるオノマトペの理解促進

オノマトペの豊かさは日本語の特徴だが、学習者には音と語義の関連の感覚が掴みにくく、習得が困難だと言われる。しかし、言語を超える音象徴現象は古くから知られており、近年では年齢や母語に関わらず直感的に意味を感じることができる音象徴語の存在（今井

他 2008) が報告されている。三上 (2007) は学習の困難さは、オノマトペが初級でほとんど扱われず、中上級で急に大量に出現すること、絵や媒介語、言語的説明に頼りがちな意味の提示法、使用文脈を欠いた説明、音韻・形態上の体系性に配慮しない導入などの教授法にも原因があると指摘する。また、今井他 (2008) と喜多 (2002) は、日本語母語話者が育児や発話の場面で、オノマトペと同時に意味を表象するジェスチャーを多用し、幼児の動詞習得や成人同士の意思疎通、発話生成に至る思考のイメージ化を支援する現象を報告している。

筆者は、母語話者のオノマトペ習得と使用に大きく関与する身体動作が日本語学習者への指導にあまり使われていないことに着目し、成人学習者にも演劇的手法を使って動きとオノマトペ音、語義を関連づける指導方法が有効かもしれないと考えた。そこで、『笠地蔵』テキストに「がっかり」「トボトボ」「どっこいしょ」「どっすんどっすん」「どっさり」などを盛り込み、マイムでの場面再現やロールプレイの際に、行動やジェスチャーに同期させつつオノマトペを言う活動を行った。また、即興ロールプレイの際、何度も客に断られたおじいさん役が、突然ガクリと頭をたれ、ため息をつく自発的表現を見せたため、これを「鏡」で共有し、動作を言語音でなぞった擬情語「がっかり」を動作に同期させながら言う試みも行った。さらに、笠が売れずに家路につくおじいさんの重い足取りをマイムで表現しながら、動作に擬態・擬情語「トボトボ」をかぶせて言う活動も行った。三上 (2007) は、オノマトペの学習困難性の理由の 1 つに多義性を挙げているが、演劇的手法を使えば、物語文脈の中で学習者に人物の身体と心情の動きをなぞらせ、そこにオノマトペ音を同期させることで、複数の語義を同時かつ直接に扱うことが可能になる。

この活動の狙いは、個々のオノマトペ習得よりも、全身化によりオノマトペの言語音と意味の関連を体感させ、文字を通じたオノマトペ学習以外の学習方略を体験させることにあった。その効果は不明だが、後に使用したテキスト中の擬態語「すくっと」「ごくごく」「むしゃむしゃ」「がつつ」を、このクラスの学習者は即座に対応する動作やドイツ語動詞語幹のオノマトペ的表現に置き換えられた。文脈の助けがあったとはいえ、なぜ言語音から意味を的確に推測できたのだろうか。学習者は「音からなんとなくわかった」と答えていたが、全身化方略が何らかの形でオノマトペ理解の扉を開いた可能性はないだろうか。

4.4. 日欧の昔話比較

昔話の世界に遊ぶドラマワークは、物語世界に内包される価値観という見えない文化の発見につながったのだろうか。終盤 17 回目の授業で、筆者は笠地蔵に表現された価値観は何かと問いかけた。すると学習者から「共感の大切さ」「心の温かさ」という発言が飛び出した。それはどこでわかるかと質問すると、テキスト中の「お地蔵様も寒そうだ、かわいそうに」とのおじいさんの言葉が引用され、理解が漠然とした直感ではなく、テキストに基づいていることが確認された。積極的に発言したのは、従来の読解指導では前面に出てこなかったかもしれない、いわゆるアカデミックな背景を持たない学習者たちだった。

次に欧州の昔話に目を向け、「共感」という普遍的価値が、双方の文化でどのように語られているかを比較した。類似の話としては、ドイツのカトリック圏の祭りで有名な聖人・聖マルティンが凍える貧者にマントを裂いて与えた説話が挙げられた。他方で、キリスト教説話では善行が報われるのはあくまで来世であり、現世で褒美が与えられることはないとの相違や、勧善懲悪のメルヘンとの類似性も言及された。

ここで積極的に発言したのは比較的高齢の学習者Ⅰだった。Ⅰは初級2からの参加で発話の明瞭性や流暢性が高いとは言えず、ドラマワークは向いていないのではと危惧したが、活動には嫌がらずに参加していた。学年末の創作劇は、創造的作文を得意とするⅠの貢献でスムーズに完成し、Ⅰは自らセリフが多い役を引き受け見事にやり抜いた。苦手な口頭産出に取り組んだことで、発音は改善され、読字速度も上がった。こうした成果は演劇的活動だからこそ得られたものだと思う。

5 今後の課題

本稿は、演劇的手法と全身化が初級の学びにどんな可能性を開くか、筆者が考え試みたことや、学習者のホリスティックな変化について筆者の観察を記したものに過ぎない。今後の課題は、こうした活動の結果、つながる力や文化運用力の育成という大きな目標に学習者がどの程度近づけたのか、学習者と教師が共有できる評価法を探ることであろう。

¹ 公益財団法人国際文化フォーラム (2013)

² JaFIX (*Japanese as a Foreign Language with Integrative- Communicative Steps*)

³ sight translation チャンク毎に区切って前から訳していく通訳者や翻訳者の練習法。

⁴ 本実践研究グループの藤光氏は、ラグビーの名指導者エディー・ジョーンズ元日本代表チーム監督の言葉を引きながら、コミュニケーションが状況判断の連続であることを筆者に教えてくれた。本稿がグループの同僚全員からの貴重な示唆が反映された「協働による学び」の成果に他ならないことをここに記し、渡部淳教授と学びの仲間に深い謝辞を表したい。

<参考文献>

Dufeu, Bernard (2003) *Wege zu einer Pädagogik des Seins: Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdspracherwerb*, Berlin: Main Editions Psychodramaturgie.

今井むつみ他 (2008) 「言語における音象徴性の起源、普遍性、言語学習における役割に関する研究」, <https://www.kri.sfc.keio.ac.jp/report/gakujutsu/2008/1-5/>, 2019.12.21.

小林明子他 (2018) 『日本語教育に役立つ心理学入門』くろしお出版, pp.57-61.

斎藤洋典・喜多壮太郎編著 (2002) 『ジェスチャー・行為・意味』共立出版, pp.12-14.

田原憲和編 (2019) 『他者とつながる外国語教育をめざして「外国語学習のめやす」の導入と活用』三修社, pp.14-15.

根元佐和子 (2020) 「継承日本語教育—教室内の学習を社会につなげる学びのデザイン」, 『ヨーロッパ日本語教育』(24) 収録予定.

三上京子 (2007) 「日本語オノマトペとその教育」早稲田大学博士学位申請論文, pp.184-195. https://waseda.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=24794&item_no=1&page_id=13&block_id=21, 2019.12.21.

山田ボヒネック頼子 (2007a) 「講演1 理論編：日本語教育における『身体性』の意味と意義を考える—ドイツ語圏内の実践例を基に」, 「講演2：『身体化アプローチ』の授業設計と活動方策—『リラックス』と『体現化』を中心に」, AJALT 第23回日本語教師のための公開研究講座予稿集『日本語教育における「身体性」を考える—からだで学ぶ・からだから学ぶ・からだから語る—』, pp.13-39.

渡部淳 (2016) 「異文化間教育における演劇的手法」, 佐藤郡衛・横田雅弘他 (編) 『異文化間教育のフロンティア』異文化間教育大系第4巻, 明石書店, pp.114-130.

渡部淳編（2019）『教育の方法・技術論』弘文堂, p.140-156.

渡辺貴裕（2014）「第3章2 プロセスとしての表現，教育方法学の視点から」，渡部淳＋獲得型教育研究会編『教育におけるドラマ技法の探究—学びの体系化に向けて』明石書店, pp.109-117.

Participatory approaches and drama for learning in practice:

Navigating the European context

Yuko FUJIMITSU (The Japan Foundation London, United Kingdom)

Sawako NEMOTO (AFJPS Association Franco-Japonaise Pari Sud, France)

Kaori NISHIZAWA (University of Oxford, United Kingdom)

Miho TOKIMOTO (Sapienza University of Rome, Italy)

Kumiko UEHARA-ZÖLLNER (Japanese-German Center, Berlin Germany)

Abstract

This paper explores the idea of ‘learning through participation and creative expression’ using drama. The writers are Europe-based practitioners who specialize in teacher training, heritage language education, higher education and adult education respectively. They all acknowledge the impact of ‘acquisition-oriented’ lessons defined by Jun Watanabe and their potential to contribute a shared global vision; the cultivation of ‘self-directed learners = self-disciplined citizens’.

Fujimitsu describes her design and facilitation of training programs for Japanese language teachers in Europe. Nemoto explores the role of the teacher as designer of learning processes in the practice of project-based learning in a heritage Japanese language class in France. Nishizawa and Tokimoto report on their practice in graduate schools in the United Kingdom and Italy. Nishizawa shares the insights gained from the reflections of learners and teachers. Tokimoto discusses how ‘acquisition-oriented’ Japanese language education is positioned within European educational philosophy. Uehara describes the practice of ‘learning through the whole body’ in an adult education in Germany, which utilizes Japanese folklore as a resource.

In all the aforementioned practices, drama methods were used in various ways to promote ‘learning through participation and creative expression’ and found to be effective in the process of learning and active reflection.

Creative learning design to make teacher to teacher connection

Yuko FUJIMITSU

The Japan Foundation, London (United Kingdom)

Abstract

This report is intended to provide background information about the panel, which consists of teachers from four different countries in Europe. The 2017 and 2018 professional learning programme for Japanese language teachers in Europe, which took place in Paris, is the subject of the report. The content of the programme was designed to enable teachers to explore the ideas of ‘active and creative knowledge’ (Watanabe 2001. *Dramatic knowledge in education: Views on lessons and the teacher’s role in the 21st century*. Tokyo: *Kashiwa-shobo*), under interrelated themes such as intercultural literacy, active learning, learning through the whole body and educational presentations.

The teachers were engaged in a combination of participatory activities in different ‘modes’, as well as in online activities before-and-after the courses, where tools such as Slack and Zoom Video Conferencing were used to enhance the relational aspect in learning. As a result, the programme has built a learning community where current and past course participants from different parts of Europe interact and strengthen their connection. The case could be viewed as an attempt to assist in the lifelong learning of teachers working and living in Europe.

The role of teachers in teaching heritage Japanese language Designing learning to connect the classroom with society

Sawako NEMOTO

AFJPS Association Franco-Japonaise Pari Sud (France)

Abstract

This paper is a report on the practice of heritage Japanese language education at a Japanese language supplementary school in Europe.

The author is from a heritage Japanese language class of 9-11 year old Japanese and French international children. Her teaching is underpinned by the theory of ‘acquisition-oriented education’ advocated by Jun Watanabe (Watanabe 2015) and that of ‘personalization-contextualization’, as discussed by Yoshikazu Kawaguchi (Kawaguchi 2016). The author explores learning that connects the inside and the outside of the classroom (learning language that enables learners to communicate with society by mobilizing various experiences surrounding them for use as classroom resources).

The example of practical study reported here was designed as a piece of project learning and includes reading and writing lessons from three units of the textbook, combined with activities that utilize theatrical methods (*narikiri* presentation, quiz show). Based on the findings obtained in the aforementioned practice, the paper examines the role of teacher as designer of learning processes and of teacher as facilitator of activities.

Facilitating Transformational Learning for Knowledge in Various Forms:

A reflection on incorporating educational presentation techniques into a Japanese language classroom

Kaori NISHIZAWA

University of Oxford (United Kingdom)

Abstract

The principal axes of the ‘acquisition-oriented learning’ approach are ‘research work’, ‘educational presentation’, ‘discussion and debating’ and ‘drama work’ (Watanabe 2018). Using various combinations of educational techniques informed by these four principal axes (Cf. Watanabe 2015), the acquisition-oriented learning approach aims to foster learners’ knowledge at diverse levels, ultimately aiming to cultivate good citizenship within learners.

This paper presents a practical study from a classroom in UK where postgraduate students learn Japanese for academic purposes. The existing curriculum of the presented language course already had many features of the aforementioned four principles, except for ‘drama work’. The paper outlines the teacher’s attempt to newly incorporate missing ‘drama work’ features into the curriculum, and discusses its impact. In particular, based on students’ reflective comments and the teacher’s self-reflection, the presentation examines the process of student learning, as well as the potential extent to which drama work can induce deep learning. The paper concludes with the author’s self-reflection on the concept of understanding and externalisation in the context of the Japanese language education.

Europe’s language education policy objectives and drama work

Miho TOKIMOTO

Sapienza University of Rome (Italy)

Abstract

In Europe, states have been promoting plurilingualism, mutual understanding, social cohesion and democratic citizenship as their language education policy objectives, in accordance with the principles set out by the Council of Europe. Our teaching framework is set in Italy, therefore its design and practice should take into account these objectives.

In my postgraduate Japanese language course, I introduced drama-based learning as proposed by Jun Watanabe (2014), believing that this methodology’s objectives correspond to the European objectives outlined above. It is observed that drama work enables students to experience a cohesive community, encourages them to reflect on their own learning, helps them to acknowledge and value different cultures and develops citizenship. These bring positive effects to reception and production at a deeper level. In this article, I analyse the results of our teaching experience in comments from the

students and the other teachers and describe how drama work can contribute to the achievement of European goals.

What possibilities does ‘learning through the whole body’ open to language learning at the beginners’ level?

Kumiko UEHARA-ZÖLLNER

The Japanese-German Center, Berlin (Germany)

Under the background of globalization, the objectives of Japanese language education have shifted from the teaching of linguistic knowledge to the fostering of interactive and cultural competences, which enable learners to build connections to others through dialogue and collaboration.

To meet these objectives, there is still much room for practical teaching studies in regard to appropriate course designs, choice of materials and concrete didactical methods.

Exploring solutions to the questions, the author used a Japanese popular folktale as a learning material, adopting the pedagogical approaches of ‘learning through the whole body’ and ‘drama work’ proposed by Watanabe as well as some PDL (*Psychodramaturgie Linguistique*) techniques developed by Dufeu to support oral expression.

The following observations were made as results of this teaching practice:

- 1) Drama work provides various interactive settings, in which learners can express and exchange their own ideas nonverbally and verbally.
- 2) Involving the whole body in learning enables new approaches to onomatopoeias.
- 3) Drama work enables learners to approach to different cultures based on empathic understanding.

口頭発表

口頭能力と自己評価の関連性について

李 在鎬（早稲田大学）、伊東 祐郎（国際教養大学）、鎌田 修（南山大学）
嶋田 和子（アクラス日本語教育研究所）、坂本 正（名古屋外国語大学）
六川 雅彦（南山大学）、由井 紀久子（京都外国語大学）

要旨

本研究グループでは、JOPT（Japanese Oral Proficiency Test: <http://jopt.jp>）という、口頭能力を評価するためのテストを開発している。本研究では、学習者の自己評価と JOPT と OPI の関連性を統計的に分析する。具体的な研究課題は、「学習者の自己評価と口頭能力にはどの程度、どのような関連があるのか」である。次の3点の調査結果を報告する。1) 「読むこと」と口頭能力の相関は強い ($r=.677$) が、「書くこと」と口頭能力の相関は弱い ($r=.286$) こと。2) 「書くこと」と「話すこと」は相関が弱く ($r=.171$)、「聞くこと」と「話すこと」は相関が強い ($r=.560$) こと。3) 口頭能力と自己評価の関連の度合いは「読む>話す>聞く>書く」の順であること。

【キーワード】 言語テスト、口頭能力、統計分析、自己評価

Keywords: Language Test, Oral Proficiency, Statistical Analysis, Self-Assessment

1 背景と目的

外国語教育における口頭能力の重要性は言うまでもないことである。しかし、その測定・評価の方法となると、信頼性と妥当性の確保、時間的制約等の理由で一般への共有化は非常に遅れている。この課題に対して、日本語教育分野において利用可能な口頭能力の測定ツールとして ACTFL（The American Council on the Teaching of Foreign Languages：米国外国語教育協会）が開発した OPI（Oral Proficiency Interview, 鎌田ほか（編著）2020）があり、評価の妥当性、教育実践への応用性の高さから、日本語教育分野においても広く知られている。ただ、その実施にはテストの資格取得・更新などが求められることにより、国内外の日本語教育現場において十分に実用化されているとは言え難い。これらの課題を受け、本研究グループは 2013 年より科学研究費補助金基盤研究（A）による支援を受け、JOPT（Japanese Oral Proficiency Test: <http://jopt.jp>, 李ほか 2019）と称する口頭能力を評価する言語テストを開発している。

本研究では、2018 年に収集したデータを使い、調査協力者の自己評価とアカデミック領域の JOPT のレベル判定と OPI のレベル判定の関連性を統計的に分析した結果を報告する。この試みは、日本語学習者の自己評価の傾向を複数の口頭能力評価と関連づけながら捉えることを目指すものであり、最終的には JOPT の妥当性を検討するものになると考えている。

2 先行研究

本研究は、口頭能力評価と自己評価の関連性を論じるものであり、本研究の調査結果を報告する前に、自己評価に関する先行研究をレビューする。とりわけ自己評価の有用性や妥当性に関する論考を紹介する。

まず、自己評価の有用性を示す研究として、McNanmara & Deane (1995)では、自己評価は評価のタイプとしては学習者主導型評価であること、言語学習に対する責任感や自律心の形成において有効であることを指摘している。また、トムソン木下 (2008) では、自己評価が形成的評価のツールとして有用であることも論じている。これらの論考から、自己評価には、一定の有用性があることが確認できるであろう。

次に、自己評価の妥当性をめぐる研究では、学習者は自身の言語力をある程度、正確に自己評価できるとする分析 (Blanche & Merino 1989, Ross 1998) と、自己評価では言語能力を予測することができないとする分析 (玉岡ほか 2005) がある。どちらの主張もデータに基づくものであるため、一方が正しく、もう一方が正しくないと結論づけることは難しい。こうした両面性の背景には、自己評価というものが持つ本質的な複雑性が関係している。というのは、自己評価は様々な要因に影響を受けるもので、複雑な心理現象だからである。例えば、伊東ほか (2008) では、タスクの経験有無によって自己評価が変わることを指摘している。また、近藤 (2012) では、年齢や学習動機や学習の不安感や文化的背景によっても自己評価が変わると指摘している。こうした多様な要素に影響を受けることから、質問の仕方を工夫する必要があること (Ross 1998 参照)、客観テストと組み合わせること (島田 2010 参照) の重要性も指摘されている。

以上で示した先行研究の指摘を踏まえた上で、以下では口頭能力評価における自己評価の有用性を検討する。先行研究に対して、本研究のオリジナルな観点として、主観評価である口頭能力評価と自己評価の関連性を検討するものであることや複数の口頭能力評価から自己評価を捉える研究であることが挙げられる。

3 データと分析方法

本研究で使用したデータは、李ほか (2018) の調査で収集したものである。具体的には 2018 年に浜松と東京で行ったものであり、50 名の調査協力者が参加してくれた。本研究では、欠損値を除く 43 名の調査協力者の分析結果を報告する。

表 1 調査協力者の属性

	男性	女性	合計
漢字圏	2	10	12
非漢字圏	16	15	31
合計	18	25	43

表 1 は、調査協力者の属性として「性別*漢字圏・非漢字圏」でクロス集計したものである。なお、調査協力者の国籍としては、「アメリカ、インド、インドネシア、タイ、フィリ

ピン、ブラジル、ベトナム、ペルー、ミャンマー、レバノン、韓国、香港、台湾、中国」の14カ国である。これらの調査協力者に対して、JOPTとOPIを実施した。そして、日本語を使った4技能として、「読むこと」、「書くこと」、「聞くこと」、「話すこと」に対して、「全くできない」、「できない」、「できる」、「よくできる」の4スケールで自己評価してもらった。

こうした手続きで収集したデータに対して、相関分析とクロス集計を行った。

4 結果と考察

自己評価に関する具体的な結果を報告する前に、JOPTとOPIの対応を示す(表2)。なお、JOPTの特徴については、李ほか(2019)を、JOPTのレベル判定については、李ほか(2018)を参照してほしい。

表2 JOPTとOPIのクロス集計

		OPI			合計
		初級	中級	上級	
JOPT	低	5	6	0	11
	中	0	9	1	10
	上	0	2	6	8
	優	0	1	13	14
合計		5	5	18	43

表2では、JOPTの4スケール(低、中、上、優)とOPIの3スケール(初級、中級、上級)の対応をクロス表で示した。「JOPT中」と「OPI中級」、「JOPT優」と「OPI上級」のように顕著な対応があるところを灰色で示す。

次に、自己評価データの信頼性を確認するために、Cronbachのアルファ係数を計算した。結果は $\alpha=0.704$ となり、一般的に「信頼性がある」とされる0.8を下回っているものの、項目数が少なかったことなどを考慮すれば、まずまずの結果であると言える。これを踏まえて、さらに属性間で極端な差がないか確認した。

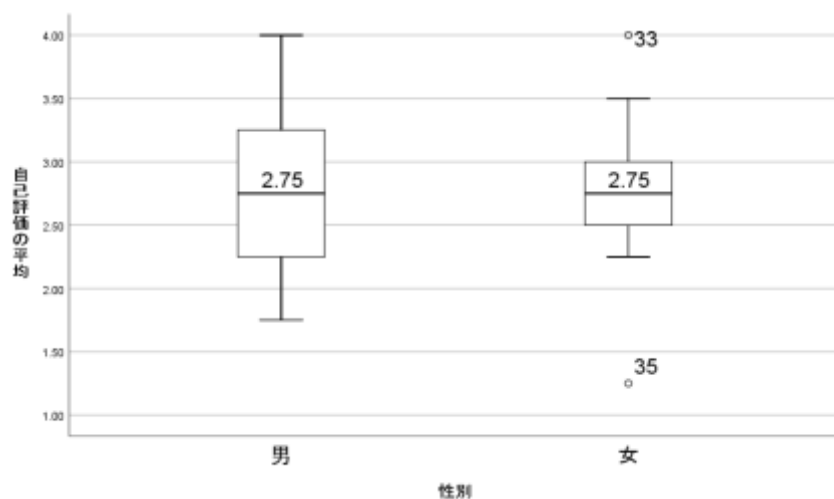


図1 性別による自己評価の箱ひげ図

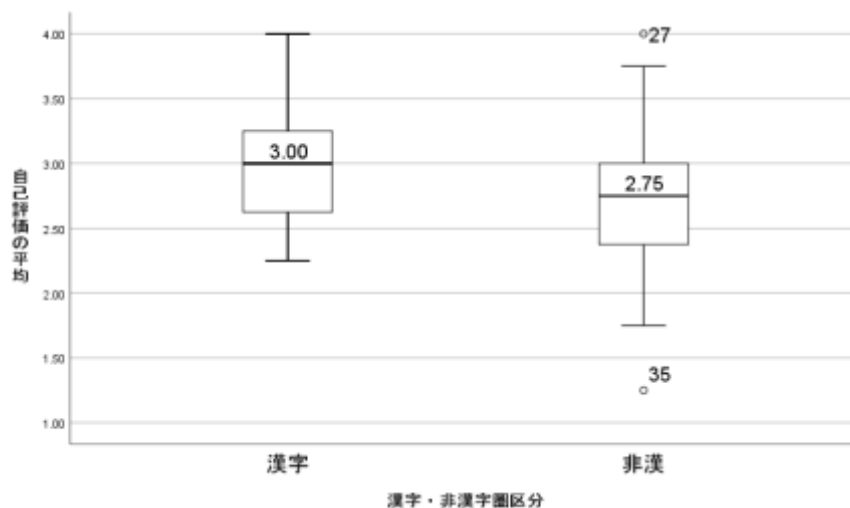


図2 漢字圏と非漢字圏の区分と自己評価の箱ひげ図

図1と図2は調査協力者の属性による自己評価の分布を示したものであるが、「全くできない=1、できない=2、できる=3、よくできる=4」として、箱ひげ図を作成した。図1の性別を見た場合、中央値としては男性も女性も2.75となり、性別による評価結果には大差はない。図2の漢字圏と非漢字圏に関しては漢字圏のほうが3.0と評価し、非漢字圏のほうは2.75と評価しており、漢字圏がやや高めに評価していることが明らかになった。図1と図2によって属性による極端な差は見られないことを確認し、自己評価の平均と標準偏差を求めた。

表 3 4 技能の自己評価の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
自己評価（読む）	2.74	0.848
自己評価（聞く）	3.05	0.688
自己評価（書く）	2.49	0.798
自己評価（話す）	2.93	0.737

表 3 の平均値を見ると、「聞くこと」に対する評価値がもっとも高く、「書くこと」に対する評価値がもっとも低い。この結果は、本研究の調査協力者は「聞くこと」に対して、相対的に自信を持っているのに対して、「書くこと」に対しては、苦手意識を持っている可能性を示唆する。

次に自己評価と口頭評価の対応を見るためにスピアマンの順位相関係数による相関係数を計算した。

表 4 口頭評価と自己評価の相関

	OPI	JOPT	自己評価 （読む）	自己評価 （聞く）	自己評価 （書く）
JOPT	.827**				
自己評価（読む）	.584**	.677**			
自己評価（聞く）	.278	.302*	.492**		
自己評価（書く）	.147	.286	.424**	.312*	
自己評価（話す）	.101	.348*	.313*	.560**	.171

**：相関係数は 1% 水準で有意（両側） *：相関係数は 5% 水準で有意（両側）

表 4 では、OPI（3 スケール：初級=1、中級=2、上級=3）と JOPT（4 スケール：低=1、中=2、上=3、優=4）と自己評価（4 スケール：全くできない=1、できない=2、できる=3、よくできる=4）の相関を示しているが、口頭能力評価と自己評価の相関に注目した場合、以下の 3 点が言える。

- 1) OPI に関しては「読むこと」と相関しているのに対して、JOPT に関しては、「読むこと」「聞くこと」「話すこと」と相関している。
- 2) JOPT が評価する口頭能力と、自己評価の「書くこと」はどちらも産出活動であることを考えると、口頭能力が高ければ高いほど、「書くこと」に対しても、自己評価が高いことが予想されるが、表 4 の結果は、それを支持しない。
- 3) 自己評価同士の相関を見ると、「書くこと」と「話すこと」は、どちらも言語産出に関わる活動であるにも関わらず、相関が低い ($r=.171$)。一方、「話すこと」と「聞くこと」は産出と理解に関わる別の活動であるにも関わらず、相関が高い ($r=.560$)。

以上の観察から得られる帰結として、「話すことができる＝書くことができる」という単純

化は成立しないことが明らかになった。

次に、自己評価と口頭評価の具体的な関連を調査した。

表5 自己評価（話す）と JOPT のクロス表

		自己評価（話す）				合計
		全くできない	できない	できる	よくできる	
JOPT	低	0	5	6	0	11
	中	0	2	5	3	10
	上	1	2	4	1	8
	優	0	1	8	5	14
合計		1	10	23	9	43

表6 自己評価（話す）と OPI のクロス表

		自己評価（話す）				合計
		全くできない	できない	できる	よくできる	
OPI	初級	0	2	3	0	5
	中級	0	4	10	4	18
	上級	1	4	10	5	20
合計		1	10	23	9	43

表5と表6では、口頭能力評価と特に関連が深い「話すこと」に対する自己評価と JOPT と OPI のクロス表を示した。特に顕著な対応がある部分を灰色で示す。このデータから、JOPT の低レベルと OPI の初級は、「できない」と「できる」が同比率で回答しているのに対して、レベルがあがるにつれ、「できる」「よくできる」の比率が上がっていることが確認できる。

次に、「読むこと」「書くこと」「聞くこと」と JOPT の評価の関連を調査した。

表7 自己評価（読む）と JOPT のクロス表

		自己評価（読む）				合計
		全くできない	できない	できる	よくできる	
JOPT	低	0	9	1	1	11
	中	3	4	3	0	10
	上	0	0	7	1	8
	優	0	0	8	6	14
合計		3	13	19	8	43

表 8 自己評価（書く）と JOPT のクロス表

		自己評価（書く）				合計
		全くできない	できない	できる	よくできる	
JOPT	低	2	4	4	1	11
	中	1	6	3	0	10
	上	1	4	3	0	8
	優	0	4	7	3	14
合計		4	18	17	4	43

表 9 自己評価（聞く）と JOPT のクロス表

		自己評価（聞く）				合計
		全くできない	できない	できる	よくできる	
JOPT	低	1	0	9	1	11
	中	1	3	4	2	10
	上	0	0	7	1	8
	優	0	0	9	5	14
合計		2	3	29	9	43

表 7 の「読むこと」に関しては、JOPT のレベルとほぼ対応しているのに対して、表 8 の「書くこと」に関しては JOPT のレベルが低い人（口頭能力が低い人）でも、「できる」という回答が多く、JOPT のレベルが高い人（口頭能力が高い人）でも、「できない」という回答が多いことから、明確な対応はないと解釈できる。これは、表 4 の「書くこと」と JOPT の相関が低い事実とも合致する結果である。最後に、聞くことに関しては、口頭能力に比べ、自己評価が高めであることが確認できる。

5 まとめ

本研究は、日本語学習者の自己評価と口頭能力にはどのような関連があるのかを調査したものであり、以下の 3 点が明らかになった。

1. 「読むこと」と口頭能力の相関は強い ($r=.677$) が、「書くこと」と口頭能力の相関は弱い ($r=.286$)。
2. 「書くこと」と「話すこと」は相関が弱く ($r=.171$)、「聞くこと」と「話すこと」は相関が強い ($r=.560$)。
3. 口頭能力と自己評価の関連の度合いは「読む>話す>聞く>書く」の順である。

*謝辞

本研究は科研費（基盤研究（A）25244023、17H00919）の研究成果である。

<参考文献>

- 伊東田恵・川口恵子・太田理津子 (2008) 「外国語能力の自己評価における言語タスク経験の有無」『日本言語テスト学会研究紀要』 11, pp.156-172.
- 鎌田修・嶋田和子・三浦謙一 (編著) (2020) 『OPIによる会話力の評価』 凡人社.
- 近藤ブラウン 妃美 (2012) 『日本語教師のための評価入門』 くろしお出版.
- 島田めぐみ (2010) 「自己評価 Can-do statements に関する一考察：客観テストとの比較を通して」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』 61(2), pp.267-277.
- 玉岡賀津雄・松下達彦・元田静 (2005) 「日本語版 Can-do Scale はどれくらい正確に日本語能力を測定しうるか」『広島大学留学生教育』 9, pp.65-78.
- トムソン木下千尋 (2008) 「海外の日本語教育の現場における評価--自己評価の活用と学習者主導型評価の提案」『日本語教育』 136, pp. 27-37.
- 李在鎬・嶋田和子・伊東祐郎・鎌田修・坂本正・由井紀久子・六川雅彦 (2018) 「口頭能力テスト「JOPT」と「OPI」の対応に関する調査報告」(日本語教育学会 2018 年度秋季大会) .
- 李在鎬・伊東祐郎・鎌田修・坂本正・嶋田和子・西川寛之・野山広・六川雅彦・由井紀久子 (2019) 「日本語口頭能力テスト「JOPT」開発と予備調査」『日本語プロフィシエンシー研究』 (7), pp.28-49.
- Blanche, Patrick & Merino, B. J. (1989) Self-Assessment of Foreign Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. *Language Learning* 39(3): 313-340.
- McNamara, M., & Deane, D. (1995). Self-assessment activities toward autonomy in language learning. *TESOL Journal* 5: 18-23.
- Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing* 15: 1-20.

Relationship between Oral Proficiency and Self-assessment

Jaeho LEE (Waseda University)

Sukero ITO (Akita International University)

Osamu KAMADA (Nanzan University)

Tadashi SAKAMOTO (Nagoya University of Foreign Studies)

Kazuko SHIMADA (Acras Japanese Language Education Institute)

Masahiko MUTSUKAWA (Nanzan University)

Kikuko YUI (Kyoto University of Foreign Studies)

Abstract

We are developing a test called JOPT (Japanese Oral Proficiency Test: <http://jopt.jp>) for oral proficiency assessment. In this paper, we statistically analyze the relationship between self-assessment and JOPT and OPI. The specific research question is "How much and how is learner's self-assessment related to oral proficiency?" The following 3 items are the results of the analysis: 1) The correlation between "reading" and oral proficiency is strong ($r = .677$), but the correlation between "writing" and oral proficiency is weak ($r = .286$). 2) "writing" and "speaking" have a weak correlation ($r = .171$), and "listening" and "speaking" have a strong correlation ($r = .560$). 3) The degree of relevance between oral ability and self-assessment should be "reading> speaking> listening> writing".

双方向の辞書引きを可能にする読解学習支援システムの開発と評価

川村 よし子
東京国際大学

要旨

本研究では、Web 上の読解学習支援システム「リーディング・チュウ太」の発展形として、学習者の母語で書かれた文章についても、自動で辞書引きを行いテキストに含まれる語の日本語情報を表示できるシステムの開発を目指している。これによって、学習者の表現活動の支援だけでなく、彼らが母語でどのようなことを表現したいのかを教師が知るための相互理解のツールとしても活用可能である。本システムの辞書引きには、形態素解析システム **MeCab** を利用し、解析結果の各形態素を対訳辞書の見出し語と照合して表示させる。この形態素解析の際には、各言語にあわせて **MeCab** を調整する必要がある。当該言語が語ごとに分かち書きされている場合は各語を対訳辞書の見出し語と照合するが、活用形や接辞等が付加されている時は対応できない。そのため、**MeCab** に活用や接辞の付加などに関する文法規則も組み入れた。現時点では特定言語のみで利用可能であるが、今後、より多くの言語への対応を予定している。

【キーワード】 読解支援, 作文支援, 辞書引きツール, 形態素解析, 対訳辞書
Keywords: web-based support system, bilingual dictionary tool, morphological analysis

1 はじめに

現在、多くの日本語学習者が利用している辞書は、書籍版の辞書ではなく、ウェブ上で提供されているツールやアプリである。これらのツールやアプリでは、各語の検索を手書きや画像情報で行えるものもあり利便性は高いが、辞書情報には誤りも多い。特に、英語以外の言語版の辞書は、英語を媒介に作成されていることが多く、間違いを含んだまま提供されている。学習者自身もそれに気づいてはいるものの、正確さより利便性を優先しているというのが現実である。

一方、双方向の翻訳が可能なものに、Google Translate (<https://translate.google.com/>) がある。翻訳機能に加えて、文中の語を指定すれば意味も表示される等、非常に便利である。だが、訳文には問題も多く、安易にこれに頼ると誤った情報を得てしまうことになり、日本語学習の支援ツールとしては適さない。

本研究で開発を進めているシステムは、いわゆる翻訳ツールではなく、あくまでも双方向の辞書引きツールである。入力文に含まれる語の辞書引きを自動で行うことにより、単語を一つずつ辞書で探す作業を軽減するという形で読解学習を支援することを目的としている。本システムは、1999 年からウェブ上で公開している読解学習支援システム「リーディング・チュウ太」(<http://language.tiu.ac.jp/>) と 2009 年から公開している多言語版の日本語辞書「チュウ太の web 辞書」(<http://chuta.jp/>) の発展形として開発を進めているものである。そのため、まず、次節で詳しく本システムの開発の経緯を述べることにする。

2 本システムの開発の経緯

日本語読解学習支援システム「リーディング・チュウ太」は、ウェブ上に置かれ、初級から中上級までの読解教材に加えて、学習支援ツールとして、入力文に含まれる語の辞書情報を提供する辞書引きツールと、語および漢字の難易度を判定するレベル判定ツールを搭載している（川村 2009）。いずれのツールも、入力された日本語の文章を形態素解析システム ChaSen（松本ほか 2007）と IPA 辞書（浅原・松本 2003）を利用して形態素解析し、得られた形態素を対訳辞書の見出し語と照合して、辞書引きやレベル判定を自動で行う仕組みである。辞書としては日日辞書とともに、英語、ドイツ語、オランダ語、スロヴェニア語、スペイン語の 5 言語版の日本語辞書を提供している。また、レベル判定は、旧日本語能力試験『出題基準』に準拠して、語および漢字の難易度を判定する。これによって電子情報化された文章であれば、いつでも自由に辞書情報や語および漢字の難易度に関する情報が得られるという形の読解学習支援環境となっている。

さらに、世界各国の学習者からの母語で書かれた辞書がほしいという要望に応じて、2003 年から辞書ツールの多言語化プロジェクトを開始した。これは、日本語辞書編集チームが開発した日日辞書をもとにして、世界の辞書編集者が各言語版の対訳辞書を作成するプロジェクトである。元となる日日辞書には約 1 万語を収録し、各語の語義ごとに例文も添えた。英語、ロシア語、スロヴェニア語、ベトナム語版の編集はほぼ完了し、さらに、20 以上の言語で編集が行われている。言語ごとに翻訳が終了した語から、逐次「チュウ太の web 辞書」として公開される仕組みで、辞書の更新は現在も継続されている。「チュウ太の web 辞書」は、「リーディング・チュウ太」の辞書引きツールに準拠して、入力された文章を形態素解析システム MeCab（工藤 2006, 2007）と IPA 辞書を利用して形態素に区切り、対訳辞書の見出し語と照合してそれぞれの辞書情報を自動で表示する機能を備えている。

その一方で、辞書編集を簡便にする必要性から、1 語 1 訳の簡易版対訳辞書（以下「ミニ辞書」）の形での編集も可能にした。ミニ辞書としては、英語、スペイン語、フランス語、クロアチア語、インドネシア語、タガログ語、中国語、韓国語、タイ語、マレー語の 10 言語版の日本語辞書の編集が完了し、「チュウ太の web 辞書」に組み入れ公開している。

このミニ辞書作成の過程で、マレー語版の作成に際しては、多義語の扱いに留意して、マレー語からも日本語が引ける辞書（以下「逆引き辞書」）を視野に入れた開発を行った。本研究の双方向の辞書引きが可能なシステムの開発には、この逆引き辞書が不可欠である。次節で、逆引き辞書を視野に入れた対訳辞書の開発について述べる。

3 逆引き辞書を視野に入れた対訳辞書の開発

逆引き辞書を視野に入れた対訳辞書の開発に関しては、川村（2016）で詳しく報告しているので、以下に、概略のみを示すことにする。

ミニ辞書の形で作成した対訳辞書をもとに逆引き辞書を作成した場合、サ変動詞や形容動詞さらに多義語において様々な問題が生じる。そのため、マレー語版日本語辞書の作成時には、次のような対応を行った。ミニ辞書を組み入れる予定の「チュウ太の web 辞書」は、前述した通り入力された文章を MeCab で形態素に区切り、自動で辞書引きを行う仕組みである。そのため、ミニ辞書は、MeCab で用いられている辞書に準拠した形で編集する必要があり、サ変動詞および形容動詞については語幹のみを見出し語にする必要があった。

その結果、サ変動詞および形容動詞の訳語として、名詞としての意味、動詞や形容詞としての意味が混在してしまうという問題が生じていた。そこで、見出し語に、「する」や「な」をつけた形を追加する必要がある、新しい辞書項目として、サ変動詞語幹の下位に「サ変動詞+する」、形容動詞語幹の下位に「形容動詞+な」を追加することにした。例えば、サ変動詞語幹の「挨拶」には下位項目として「挨拶する」を加え、形容動詞語幹の「曖昧」には下位項目として「曖昧な」を加えた。

また、多義語については次のような対応を行った。ミニ辞書は、基本的には1語1訳を基本とする簡易版の辞書ではあるが、訳語を一つに絞り込むのが難しい場合には、例外的に「/（半角スラッシュ）」で区切って併記していた。ところが、ミニ辞書をもとに逆引き辞書を作成した場合、元の日本語の見出し語が、当該言語の本義とはならないというケースが生じてしまう可能性がある。そこで、日本語の見出し語に複数の意味がある場合、見出し語欄を複数用意し、意味の違いを（ ）内に示したものを見出し語に添えることにした。例えば、「間」は、「間（場所）」「間（時間）」とし、「合う」は、「合う（一致する）」「合う（調和する）」「合う（フィットする）」のような形でそれぞれ複数の見出し語を作成した。ただし、（ ）内に記載した意味だけでは分かりにくい場合もあるため、必要があれば用例を示すことにした。

一方、以上のように、多義語への十分な配慮を行ったとしても、言語によっては、当該語の意味範囲が日本語とは異なるため、複数の訳語を併記する必要があることも想定される。そこで、こうした場合には、当該言語の事情にあわせて新たな下位項目を追加できる仕組みも整え、上記同様（ ）内に意味・用法の違いに関する説明をいれることにした。例えば、「こんにちば」という挨拶は、マレー語では時間によって「selamat tengah hari」と「selamat petang」とを使い分ける。そこで、見出し語に「こんにちば（正午から午後2時まで）」と「こんにちば（正午から午後2時まで）」という下位項目を設けることによって、区別することが可能になる。また、マレー語で「国王」を翻訳する場合、マレーシアの国王を指す時は特別の表現を用いる必要があるが、「国王（マレーシアの）」という下位項目を設けるといった形で対応することも可能になった。

以上のようにして、図1のような逆引き辞書を視野にいた対訳辞書が完成した。

単語ID	見出し語	訳語	英語	備考（コメント等）	用例など（参考）	見出し語読み	異表記	品詞
1100	愛想		amiable/sociable			あいそ	愛想	名詞-一般-***
1200	間（場所）		space			あいだ	間	名詞-一般-***/*名詞-接
1201	間（期間）		interval		夏休みの間	あいだ		名詞-一般-***
1300	間柄		relationship			あいだがら	間柄	名詞-一般-***
1400	相次ぐ		to continue			あいつぐ	相次ぐ/あい	動詞-自立-***-五段・ガ行
1500	相手（試合の）		opponent			あいて	相手	名詞-一般-***
1501	相手		partner			あいて	相手	名詞-一般-***
1600	アイデア		idea			あいであ	アイデア/アイ	名詞-一般-***
1700	生憎		unfortunately			あいにく	あいにく/生	副詞-助詞類接続-***
1800	合間		interval			あいま	合間	名詞-一般-***
1900	曖昧		vagueness			あいまい	あいまい/曖	名詞-形容動詞語幹-***
1905	曖昧な		vague			あいまいな	曖昧な	名詞-形容動詞語幹-***
2000	相まつ		interact			あいまつ	あいまつ/相	動詞-自立-***-五段・タ行
2100	あいまって		together with			あいまって	あいまって	副詞-一般-***
2200	アイロン		iron			あいろん	アイロン	名詞-一般-***
2300	会う		to meet			あう	会う/逢う	動詞-自立-***-五段・ワ行
2400	合う（一致する）		to match		意見が合う	あう	あう/合う	動詞-自立-***-五段・ワ行
2401	合う（調和する）		to harmonize		ネクタイとシャツが合う	あう	あう/合う	動詞-自立-***-五段・ワ行
2402	合う（フィットする）		to fit		サイズが合う、靴が合う	あう	あう/合う	動詞-自立-***-五段・ワ行

図1 逆引き辞書を視野に入れた対訳辞書（一部）

各言語版の辞書編集者は、「訳語」欄に見出し語に相当する訳語を入力する。その際、何か問題があれば、「備考」欄にコメントをいれておく。また、語によっては、日本語が多義であっても当該言語の訳語の意味範囲も同じ場合もある。こうした場合には（ ）内の説明を省略し見出し語のみにする、あるいは、（ ）内に説明を併記するといった形をとることも可能である。

以上のようにして完成した各言語版の対訳辞書をもとに、逆引き辞書を作成した。逆引き辞書の作成に際しては、日本語の各見出し語に対して訳が一つのみものを優先した。また、見出し語が多義のため、（ ）で意味を特定しているものについては、順位を下げて併記した。その結果、訳語が複数になった場合には半角スラッシュ (/) で区切ることにした。以上の作業については、プログラムを用いて行った。出来上がったリストについては、当該言語と日本語の双方がわかる専門家がチェックして、必要な修正を行った上で、逆引き辞書が完成した。(完成した辞書は川村・野元 (2016) である。また、逆引き辞書の作成の際に吟味すべき事項や必要となる修正の詳細については川村 (2016) を参照されたい。)

4 辞書引きを可能にするための形態素解析システムの開発

双方向の辞書引きを可能にするためには、各々の言語で書かれた文章を語に区切り、対訳辞書の見出し語とマッチングできる形態素解析を行う必要がある。日本語の文章の解析には MeCab を用いることができるが、そのほかの言語に関しては、それぞれの言語の特徴に準じて形態素解析システムを調整 (Kudo et al. 2004) する必要がある。ここでは、先行事例としてマレー語版チュウ太のための形態素解析システムの開発について概略を紹介する。(詳細については野元・川村 (2019) を参照されたい。)

日本語とは異なり、マレー語は、語の区切りがスペースによって分かち書きされている。例えば、「学生がマレー語を勉強している」という文であれば、マレー語は “Pelajar itu belajar bahasa Melayu.” となる。そのため、文を語に分割すること自体は、日本語のように複雑ではない。ところが、マレー語の場合に問題となるのは、語を構成する要素の切り分けである。マレー語の単語は、単語の基礎部分 (以下「語根」) に接頭辞や接尾辞のような接辞がついて構成されているものが多い。そのため、一般のマレー語の辞書では、語根を見出し語にして、その下に派生語を列挙するという形をとっている。例えば、上の文の最初の語 pelajar 「学生」は、接頭辞 pe- を外した ajar で辞書を引く。同文 3 語目の belajar 「勉強する」も語根 ajar の派生語なので、接頭辞 ber- を外した語根 ajar で辞書を引く。しかも、pe- + ajar は peajar ではなく pelajar のように l が挿入され、ber- + ajar は belajar (ber の r を取り l を挿入) となるというように、接辞の中には複雑な形態音韻変化を伴うものもある。

そこで、形態素解析に MeCab を用いるものの、上述の文法に準じた形のプログラムを MeCab に組み入れることにした。具体的には、接辞情報に加えて接辞付加の際の変形規則等の情報を与え、接辞の付いた語の場合に語根と接辞とに切り分けることができるようにした。つまり、日本語の場合は、MeCab を用いて文を形態素に切り分けていたが、マレー語では、語を語根と接辞とに切り分ける作業に MeCab を用いることにした。これによって、入力されたマレー語に対して、見出し語 (語根) と接辞に関して、各々の辞書情報を表示させることが可能になった。(詳細については、小林 (2017) を参照されたい。)

言語を形態素解析する際に必要な情報は、言語ごとに異なる。そのため、今回マレー語に対して行った対応がそのまま他の言語に使えるわけではないが、それぞれの言語の文法

に合わせた形の形態素解析を MeCab を利用して行うことは可能である。活用のある語であれば、その活用の規則、語形変化がある語であれば、その変化規則などをプログラムに組み入れる。また、接辞等の付加によって別の語が出来上がる場合には、上述したような対応によって、接辞と語根を切り分けることも可能になる。各言語にあわせて形態素解析を調整することができれば、解析結果をもとに各言語の対訳辞書の見出し語と照合してそれぞれの辞書情報を表示させることが可能になる。

5 双方向の辞書引きが可能な読解学習支援システムの開発

上述した形で各言語版の対訳辞書を作成するとともに、各々の言語の文法に準じて形態素解析を調整することによって、双方向の辞書引きが可能な読解学習支援システムの開発が可能になる。開発した読解学習支援システム（以下「本システム」）では、入力された文章を各々の言語に準じた形態素解析システムを用いて形態素に区切り、その結果を各言語の対訳辞書と照合し、辞書情報を表示する。図2が本システムの入力画面である。



図2 読解学習支援システムの入力画面

画面左のテキストボックスに、学習したい文章を入力（コピー＆ペースト）する。図2では、本論文の「要旨」の最初の部分を入力した。画面上の言語選択ボタンのデフォルトは、図のように「日本語→マレー語」となっている。日本語の文章の読解を行いたい場合には、そのまま画面中央の右向き矢印をクリックすれば、これまでのチュウ太の辞書ツールに準じた動きをする。つまり、入力文を MeCab を用いて形態素解析し、その結果をもとに「日本語-マレー語辞書」の辞書情報を表示する。一方、言語選択ボタンで「マレー語→日本語」を選べば、マレー語版の形態素解析システムが動き、入力されたマレー語の文章を形態素（マレー語の場合は、語根と接辞）に区切り、辞書情報と接辞情報を表示する。

図3は、テキストボックスに本論文の「要旨」の一部を入力し、「日本語→マレー語」を選

択して、日本語-マレー語辞書ツール（以下「日⇒マレ」）を稼働させた結果画面である。



図3 読解学習支援システム（日本語⇒マレー語）の結果画面

画面左が入力された文（以下「本文」）で、画面右が各語の辞書情報である。本文の語をクリックすると当該語の辞書情報が表示される仕組みになっている。本システムでは、読解学習支援という視点から、辞書情報は名詞、動詞、形容詞、副詞など、いわゆる内容語に限って表示することにして助詞や助動詞の情報は表示させていない。また、現在「日本語-マレー語辞書」に収録されている語は、約1万語のみのため、「読解」「母語」「ツール」「形態素解析」等の語が表示できていないが、辞書の編集作業は継続中である。

辞書情報としては、まず、各語の読みをルビの形で示している。マレー語訳は、1語1訳が基本だが、例えば、図3の「本」のマレー語は「buku/（助数詞） batang/（接頭辞） ini」と記載されている。これは、前述したように、ミニ辞書であっても、多義の場合には、できるだけ意味の違いを示すようにした結果であり、「書籍」の意味のマレー語は buku だが、助数詞では batang であり、接頭辞は ini となることを示している。また、「上」は「うえ」「うわ」「かみ」「じょう」のように、意味だけでなく読みも異なっているため、それらを併記する形で表示している。

さらに、学習支援のため、クリックした語の情報を学習履歴として残す仕組みになっている。図3の辞書情報の上にある「クリックした単語」のボタンを押すと、学習した語のリストが出てくる。そのリストでは、辞書情報（この場合はマレー語）は網掛けされ、そのままでは見えないようになっている。網掛けの上にマウスを置くと、辞書情報が表示される。また、辞書情報を印刷するには、辞書画面の上部にある印刷機のマークをクリックする。「クリックした単語」のままの状態であれば、学習した語の辞書情報、「すべての単語」を選択すれば、すべての語の辞書情報がリストの形で提供され、印刷可能である。

「マレー語-日本語辞書」を使いたいときには、前述した通り、画面上の「マレー語→日本

語 ボタンをクリックして、マレー語-日本語辞書ツール（以下「マレ⇒日」）を稼働させる。図4は、本システムのテキストボックスに、マレー語版『Wikipedia』の「マレー語」に関するページの一部を入力し、「マレ⇒日」を選択後、入力画面（図2）中央の右向き矢印を押して、辞書引きツールを実行させた結果の画面である。



図4 読解学習支援システム（マレー語⇒日本語）の結果画面

「マレ⇒日」の仕組みは、「日⇒マレ」と同じであり、図4の画面左が入力された文（以下「本文」）で、画面右が辞書情報である。本文のすべての語は右の辞書情報とリンクされ、本文の語をクリックすると当該語の辞書情報がスクロールアップされる。

「マレ⇒日」の特徴は、本文の語のうち、辞書の見出語と照合できた語を緑字、見出し語に付加されている接辞を青字で表示している点である。辞書と照合できなかった語は黒字で表示される。

図4の結果画面から、「マレ⇒日」では、固有名詞と記号以外のほぼすべての語の辞書情報が表示できていることがわかる。「マレ⇒日」の運用実験の結果でも、語レベルでみると、新聞データでは95%以上、小説データでは、93%以上の語の辞書情報を表示できることが明らかになっている。（詳細に関しては、野元・川村（2019）を参照されたい。）

「マレ⇒日」で用いている「マレー語-日本語辞書」の見出し語数は「日本語-マレー語辞書」とほぼ同じ語数（約1万語）である。それにもかかわらず、このように「マレ⇒日」の結果が、「日⇒マレ」とは大きく異なっている理由としては、マレー語の基本語彙が多くないことと、意味の違いや文法的役割の違いは接辞（接頭辞および接尾辞）によって区別されていることが影響している。本システムでは、マレー語用に調整したMeCabを用いているので、接辞の付いた語が「マレー語-日本語辞書」の見出し語になっていない場合でも、その語を語根と接辞に区切って辞書情報と照合することができる。そのため、ほぼすべての語の辞書情報を表示できているわけである。

また、マレー語には、複数の語が組み合わさることによって、あるまとまった意味を表わしている複合語もある。本システムは、こうした複合語にも対応している。本文で下線が引かれた語（図4では“**bahasa Melayu**”や“**tahun lalu**”など）がそれにあたる。

画面右の辞書には、語及び複合語の辞書情報が表示されている。辞書情報は、上述した通り、本文の語および複合語とリンクされ、各語をクリックすることによって、当該語の辞書情報がスクロールアップされて表示される仕組みになっている。

「日⇒マレ」と異なる点は、辞書情報の表示方法である。「マレ⇒日」の辞書情報の表示に際しては、マレー語の接辞や複合語に配慮して表示方法に工夫を施した。例えば、図4の辞書情報では、**bahasa Melayu** や **tulisan** には、それぞれの語の意味である「マレー語」、「書いたもの/文章/文字」に加えて、見出し語の右に、▼のマークが付いている。この▼をクリックすると、図5のように、各語の構成要素が表示されるという仕組みになっている。複合語の場合には、構成要素となっている各語の意味が見出し語の下に表示される。これによって、**bahasa Melayu**（「マレー語」）を構成する要素の一つである **bahasa** が「言語/言葉づかい」であり、**Melayu** が「マレー（の）」であることがわかる。一方、**tulisan**（「書いたもの/文章/文字」）は、**tulis** という語根に、名詞形を作る接尾辞である **an** が付いた語である。そのため、見出し語の下に、語根 **tulis** とその意味である「書く」が表示される。さらに、接辞の **an** をクリックすると、接辞の説明を記載したページが表示される仕組みになっている。これらによって、文中の語の意味だけでなく、各構成要素の意味を知ることができるため、語彙学習を促進させることが可能になっている。

bahasa Melayu ▲
マレー語
bahasa
言語/言葉づかい
Melayu
マレー（の）
tulisan ▲
書いたもの/文章/文字
tulis
書く

図5 構成要素の表示

学習履歴を残す機能や印刷機能については、「日⇒マレ」と全く同じである。**クリックした単語**のボタンを押せば、学習した語のリストが出てくるため、一連の読解後に、学習した語について復習することができる。また、辞書情報の印刷も可能である。

6 読解学習支援システムの活用方法と今後の課題

本研究で開発した読解学習支援システムは、ウェブ上（<https://x.chuta.jp/>）で無償公開しているため、いつでも読みたい文章を入力して自由に利用することができる。日本語学習者は「日⇒マレ」、マレー語学習者は「マレ⇒日」を利用することによって、それぞれの言語で書かれた文章の読解学習が可能である。日本語の語の意味や読みが分からなければ、本文の語をクリックするだけで、読みや意味を知ることができる。また、マレー語については語の意味に加えて構成要素の意味や接辞の用法もわかる。さらに、学習履歴を利用することによって、復習も可能なため、語彙の学習の促進も期待できる。

だが、本システムの活用方法はこうした読解や語彙の学習の支援にとどまらない。双方向の辞書引きが可能なため、学習者が自ら表現したいことをそれぞれの母語で入力して必要な語句を探すこともでき、作文支援にも活用できる。また、本システムを教師が用いる

ことによって、媒介言語なしでは意味を伝えきれない場合に、個々の語の意味やニュアンスを伝えることも可能になるし、学習者の表現したいことを探る助けにもなるはずである。

現在、システム全体の運用実験として、日本語およびマレー語の文章を入力した際に、それぞれの辞書情報が正しく表示されるかについて確認作業を行っている。また、実際にマレー語を母語とする日本語学習者と日本語を母語とするマレー語学習者に利用してもらい、問題点の洗い出し作業を行っている。一連の運用実験の結果、システム関連で問題が見つかった場合には、適宜、必要な修正を行う。また、辞書情報に関しては、対訳辞書の修正や拡充作業を継続している。特に、「日本語-マレー語辞書」については、上述した通り 1 万語では不十分なため辞書の拡充が不可欠である。一方、作文支援としての有効性や教師と学習者との相互理解のツールとして役立てる方策に関しては今後の課題としたい。

今回開発したシステムは、日本語とマレー語の双方向辞書をもとにしたものだが、他の言語版の開発も進めていきたいと考えている。新しい言語版を作成するには、辞書の整備と各言語の文法にあわせて形態素解析を調整する必要がある。今後、世界のそれぞれの言語と日本語の双方を理解する辞書編集者との共同作業によって、双方向の辞書引きが可能な読解学習支援システムの開発が継続できることを願っている。

<謝辞> 本研究の一部は科学研究費基盤研究(C)課題番号 18K00568 の助成を得ている。

<参考文献>

- 浅原正幸・松本裕治 (2003) 「ipadic version 2.7.0 ユーザーズマニュアル」 奈良先端科学技術大学院大学.
- 川村よし子 (2009) 『チュウ太の虎の巻』 くろしお出版.
- 川村よし子 (2016) 「逆引き辞書の作成を可能にする辞書編集システムの構築」『ヨーロッパ日本語教育』 第 20 号, pp.285-290.
- 川村よし子 (総監修), 野元裕樹 (監修・執筆) (2016) 『ポータブル日マレー英・マレー日英辞典』 三修社.
- 野元裕樹・川村よし子 (2019) 「マレー語学習者を対象にした読解学習支援システムの開発」『外国語教育研究』 第 22 号, pp.215-228.
- 松本裕治・高岡一馬・浅原正幸 (2007) 「形態素解析システム『茶茎』 version 2.4.0 マニュアル」 奈良先端科学技術大学院大学.
- 工藤拓 (2006) MeCab: Yet Another Part-of-Speech and Morphological Analyzer
<http://taku910.github.io/mecab/> (2019 年 12 月 20 日閲覧)
- 工藤拓 (2007) 「MeCab を使う, または MeCab の辞書の仕組み」
<https://diary.hatenablog.jp/entry/2017/02/04/204344> (2019 年 12 月 20 日閲覧)
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2006) 『日本語能力試験出題基準改訂版』 凡人社.
- 小林秀和 (2017) 「日本語の形態素解析以外にも MeCab を使う, または MeCab の辞書の仕組み」
<https://diary.hatenablog.jp/entry/2017/02/04/204344> (2019 年 12 月 20 日閲覧)

KUDO T., YAMAMOTO K. and MATSUMOTO Y. (2004) Applying conditional random fields to Japanese morphological analysis. *Proceedings of the 2004 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP 2004)*: 230-237.

Development and Assessment of a Bilingual Dictionary Tool

Yoshiko KAWAMURA
Tokyo International University

Abstract

This study aims to develop a reverse version of Reading Tutor, and this new version will also provide a web-based support system for Japanese language learners. The dictionary tool in Reading Tutor is useful for reading comprehension and vocabulary learning. However, learners also want to have an additional tool for writing and looking for Japanese words. This new version of the dictionary tool automatically analyzes input sentences and displays the translation of each word in the text, even when learners enter sentences written in their native language.

The system uses MeCab for morphological analysis of input text. Combining the results of the analysis and a headword list of the Reading Tutor's web dictionary, it displays the dictionary information of each word in the text. Developing this reverse version, it is necessary to adjust MeCab for each target language. Therefore, the system incorporates grammatical rules of each language. This system is currently developed for a specific language. We are planning to respond to more languages in the future.

In addition to the system overview and evaluation, the presentation will report on how to use it as a tool for mutual understanding between teachers and learners.

ラトビア人日本語学習者の漢字学習ストラテジーの現状と問題点

—ラトビア大学における調査から—

大橋 幸博
ラトビア大学

要旨

本研究は、なぜラトビア大学の2年生が書いて覚える以外の漢字学習ストラテジーを使わないのか、また書いて覚えるストラテジーが定着している2年生が様々な漢字学習ストラテジーを用いた授業を受けた後、他のストラテジーも使用しようとするのかを探る調査である。対象者は2年生40名で、2017年と2018年の漢字クラスで行い、学期末にアンケート調査を行った。さらに、ラトビア人講師に漢字クラスを見学させてもらい、インタビュー調査も行った。結果、1年生の時は2週間に一度小テストがあるので、書いて覚えるストラテジーでないとテストに間に合わないと考えていた。2年生は書いて覚えるストラテジーが既に定着し、他の漢字学習ストラテジーは使いたくないと回答した。そして、6割の2年生が大学1年生が終わった頃(約240字)に漢字学習を難しく感じ、理由として、画数が多い(10~20画)漢字が増え、書いて覚える方法では難しくなってきたと答えた。

【キーワード】 SILK、アンケート調査、インタビュー、画数、小テスト

Keywords: strategy inventory for learning kanji, questionnaire, interview, number of strokes, quiz

1 研究の背景と目的

1.1 ラトビア大学における漢字クラスの現状

ラトビア大学はラトビアで日本語が学べる唯一の大学であり、1997年から日本語が教えられている。そして、現在、日本語講師1名(筆者)とラトビア人講師1名が、約80名の学生に対して日本語を教えている。漢字クラスに関しては、ラトビア人講師が大学1年生の漢字(『げんき2』の17課:224字まで)を担当し、その後、筆者が大学2年生からの漢字(『げんき2』の18課:225字から)を担当している。漢字クラスの最終目標は、3年の大学卒業時に、『げんき1・2』と『ストーリーで覚える漢字2 301-500』にある漢字(約500字)を読めて書けるようになることである。また、一般日本語コースでは、『げんき』の後のメイン教材として、『中級へ行こう』、次に『上級へのとびら』を使用している。このコースでは、それらの中に書かれている漢字は読めて意味が分かればよいというのを目標にしている。漢字クラスの時間数・教科書は下記のとおりである。

大学1年生: 45時間 漢字約220字 『げんき』17課まで

大学2年生: 30時間 漢字約180字 『げんき』18課~23課、『ストーリーで覚える漢字2 301-500』17課~20課

大学3年生: 18時間 漢字約120字 『ストーリーで覚える漢字2 301-500』21課~26課

筆者は 2017 年の秋学期に、初めて 2 年生の漢字クラスを担当した。そして、最初のクラスで、様々な漢字学習ストラテジーを使い漢字を教えたが、ほとんどの学生が興味を示さず、ひたすら書いて覚えようとしていたことを不思議に思い、調査を行った。ラトビア国内におけるラトビア人日本語学習者の漢字学習ストラテジーに関する調査は、管見の限り、この調査が初めてである。

1.2 本研究の目的

本研究の目的は 3 つある。1 つめは、なぜラトビア大学の 2 年生は繰り返し書いて覚えるストラテジーだけを使用しているのか理由を明らかにすること。2 つめは、書いて覚えるストラテジーが定着している 2 年生が他の漢字学習ストラテジーを用いた授業を受けることにより、その後、他の漢字学習ストラテジーも使用しようとするのか調査すること。3 つめは、ラトビア人講師が行う漢字クラスの現状を把握し、どのように母語話者講師が協力できるか探ることである。

2 先行研究

海外の非漢字圏の高等教育機関における漢字学習ストラテジーに関する先行研究は、すべて SILL もしくは SILK に基づき、漢字学習に関する要素を加えたアンケート調査を実施している(大北 1995; Gamage 2003; ウラムバヤル 2005; ヴェントゥーラ 2007; マテラ 2013; 谷口 2016)。SILL (Strategy Inventory for Language Learning) とは、オックスフォード (1990) が開発した言語学習のためのストラテジー一覧表のことで、言語学習ストラテジーを直接ストラテジーと間接ストラテジーに分類し、前者をさらに記憶、認知、補償ストラテジーに分類、後者をメタ認知、情意的、社会的ストラテジーに分類している。次に SILK (Strategy Inventory for Learning Kanji) とは、Bourke (1996) が開発した非漢字系学習者に特化した漢字学習のためのストラテジー一覧表である。SILK はオックスフォード (1990) の SILL をもとに作成された質問紙であり、漢字学習ストラテジーを大きく直接ストラテジーと間接ストラテジーの 2 つに分類している点では共通する。しかし、その下位分類の点では異なり、SILK では直接ストラテジーを、連想、ストーリー、部首、度数、経験、視覚化、自己モニター、補償、連続・文脈、肉体・感情の反応、音声、筆順の 12 項目に下位分類し、間接ストラテジーを学習の計画、学習の評価、他との協力の 3 項目に下位分類している(バーク・秋山 2013)。

大北 (1995) はハワイの大学にて 84 名を対象に、Gamage (2003) はオーストラリアの大学にて 116 名を対象に、ウラムバヤル (2005) はモンゴルの大学にて 135 名を対象に、ヴェントゥーラ (2007) はフィリピン大学や他の教育機関にて 209 名を対象に、マテラ (2013) はチェコの大学にて 113 名を対象に、谷口 (2016) はマレーシアの大学にて 100 名を対象に調査している。しかし、いずれの先行研究も非漢字系日本語学習者がどのような漢字学習ストラテジーを使用しているのかを探る調査であり、本研究とは目的が少し違う。本研究は、繰り返し書いて覚える漢字学習ストラテジーのみが既に定着している初級非漢字系学習者(既習漢字 300 字以下)に、他の漢字学習ストラテジーを用いた授業を行い、その後の漢字学習ストラテジーに対する学習者の考えが変化したかどうかを調査するものである。

3 調査概要

3.1 漢字クラスの概要

筆者は、2017 年秋学期（2 コマ目から）と 2018 年秋学期（1 コマ目から）に、ラトビア大学 2 年生の漢字クラスで調査を行った。対象となるのは、2 年生のラトビア人学習者 40 名（2017 年：18 名・2018 年：22 名）である。2017 年のクラスでは、ロシア人学習者 2 名・イタリア人とチェコ人の留学生が各 1 名、また 2018 年のクラスではロシア人学習者が 2 名いたが、今回の調査の対象からは外した。理由は、まず留学生は既に 1 年間ほど母国の大学のやり方で漢字を学習しているので、当校の学習者とは漢字学習ストラテジーが大きく異なることが考えられる。次に、ロシア人学習者はキリル文字のロシア語を使用し、ラトビア人学習者のラテン文字のラトビア語とは異なり、漢字学習の際に何かしらの母語の影響があるかもしれないので、対象から外した。そして、学期末にアンケート調査を行った。

1 学期間（秋学期）に行った漢字クラスの内容は、『げんき』18 課から 23 課の漢字を、様々な漢字学習ストラテジー（部首・イメージ・由来・豆知識）を使い、19.5 時間（13 コマ）で教えた。これらのストラテジーは、2 章で述べた **SILK** の直接ストラテジーの、①連想（イメージ）②部首（部首）③肉体・感情の反応（由来・豆知識）である。**SILK** では、直接ストラテジーは 12 項目あるが、授業時間は限られているので、筆者が主観的に特に効果がありそうなものを選んだ。

クラスの進め方としては、2 コマで 1 課進み（1 コマ 90 分）、19.5 時間で漢字 93 字を教えた。1 コマ目は 1 課の漢字を 10 個ほど導入し、げんきのワークブックで練習させ、可能な場合は、その新出漢字に関連する活動を行った。2 コマ目は 1 課の残りの漢字 5 個ほど導入し、同様にワークブックで練習させた。その後、活動も行い、教科書にある読解問題を行った。時間内にできなかった読解問題は宿題にし、次のクラスの最初に答えを確認した。また、漢字の小テストは各課が終わった次のクラスの最初の 10 分で行い（3 コマ目・5 コマ目・7 コマ目・9 コマ目・11 コマ目・13 コマ目）、13 コマ目は漢字の小テストと復習のみを行った。

3.2 漢字学習ストラテジー（部首・イメージ・由来・豆知識）

ここでは、部首・イメージ・由来・豆知識などを使い、実際にどのように漢字を教えたのか（活動も含む）、いくつかの例を下記に示す。

授（げんき 18 課）【部首・イメージ】

教え方：この漢字は左側に手（部首：てへん）があつて、右側に受け取る（＝もらう）という漢字がありますね。だから、この漢字を使った「教授」という意味は、教授は学生に教えますが（教）、学生から受け取る（授）、つまり、教授も学生から学んでいるという意味です。

業（げんき 18 課）【部首・イメージ】

教え方：この漢字は **business** という意味だと教科書に書いていますね。だから、この漢字を使った「授業」という意味は、知識を手で受け取る（授）ビジネス（業）です。授業では集中して手で受け取って下さい。

貸（げんき 18 課）【部首・由来】

教え方：昔の人はお金の代わりに貝を使っていたので、お金に関する漢字には貝の漢字が入っていますね。（例：貸・買・貯）

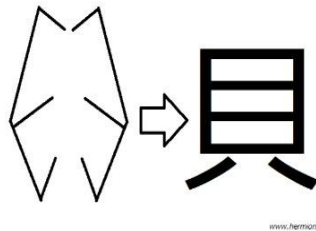


図 1 象形文字（貝）(<https://www.hermioni.com/entry/takaragai-money> 2019.12.30)

活動：次の①と②の漢字は、まだ勉強していませんが、部首や漢字の一部などから漢字の意味をペアで考えてください。

①海賊 ②貧しい

→答えですが、①は（かいぞく：pirate）です。海（sea）と貝（money）から意味がわかりますね。皆さんが好きなアニメ「ワンピース」は海賊のアニメですね。この漢字を使います。そして、②は（まずしい：poor）です。お金がないという意味です。貝（money）を分ける（divide）と貧しくなりますね。

犬（げんき 21 課）【部首・イメージ】

教え方：この漢字は「人」と「一」と「㇏」で作られていますね。人が一番飼っているペットは犬と覚えましょう。「㇏」は犬のしっぽみたいです。

活動：次の①と②の漢字は、まだ勉強していませんが、部首や漢字の一部などから漢字の意味をペアで考えてください。

①吠える ②嗅ぐ

→答えですが、①は（ほえる：bark）です。口（mouth）と犬（dog）から意味がわかりますね。そして、②は（かぐ：sniff）です。自分（自）が知らないものを犬（犬）は口（口）で嗅ぎますね。

信（げんき 21 課）【部首・イメージ・豆知識】

教え方：この漢字は人（部首：にんべん）が言う事は信じましょうと覚えると覚えやすいですね。

活動：教科書にこの漢字を使った「信号」という言葉がありますね。日本の信号は左から青・黄色・赤ですが、どうしてだと思いませんか。ペアで考えてください。

→答えは、街路樹の枝が伸びて信号機にかかっても、右にある一番大事な赤が影響されにくいからです。

幸（げんき 21 課）【イメージ】

教え方：この漢字「幸」の意味は happiness です。似ている漢字で「辛」という漢字もあります。意味は hard や painful です。「辛」に線を 1 本引くと「幸」になります。大変な時は、もう少し（one step）頑張ったら、幸せになれるという意味ですね。

台（げんき 21 課）・風（げんき 21 課）【イメージ・豆知識】

教え方：これらの漢字を使う言葉に「台風」があります。台の意味は stand で風の意味は wind だから、風がずっとその場所で立っている（Wind is standing）ので、台風みたいで覚えやすいですね。

活動：次の①～③をペアで考えてください。

- ①台風は何月ぐらいに多いでしょうか。
- ②台風は右側と左側とどちらが風が強いでしょうか。
- ③台風・ハリケーン・サイクロン・トルネードは、何が違うでしょうか。

→答えですが、①は 7 月～10 月です。②は右側です。③全部は風ですが、どこの海の上で作られたかによって違います。トルネードは海に関係なく作られます。

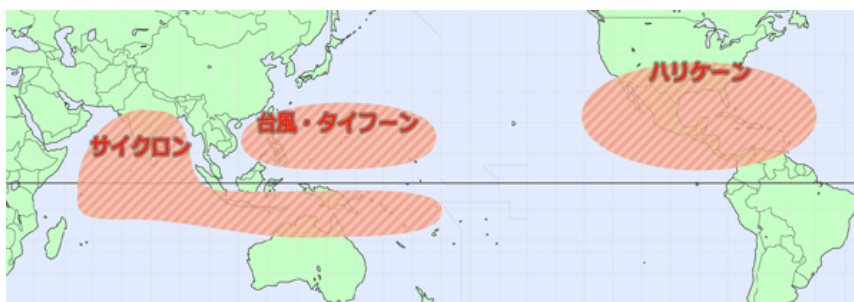


図 2 台風に関する知識 (<https://hp.otenki.com/2270/> 2019.12.30)

銀（げんき 22 課）【由来】

教え方：銀行（bank）という言葉は、どうして「金行」ではないと思いますか。銀行はお金がある所だから、お金の漢字を使う「金行」のほうが、正しいと思いませんか。理由は、中国語で店を意味する「行」を用い、語呂のよい「きんこう」ではなく「ぎんこう」という説や、当時の貨幣制度が銀本位であったからだと言われています。

3.3 授業見学・インタビュー調査

2017 年の秋学期に、ラトビア人講師が行う 1 年生の漢字クラスの授業見学を 3 回（『げんき』3 課・4 課・9 課）させてもらい、また最後の授業見学の日の授業後に、30 分のインタビュー調査も実施した。ここで、今回の調査に協力してくれたラトビア人講師の経歴を紹介しておく。この講師は、ラトビア大学で日本語を勉強し、修士課程に進み、2019 年に博士課程を修了した。教授歴は 5 年ほどで（当校のみ）、日本語の教授法などは勉強したことはなく、日本への留学経験もない。日本語能力は日本語能力試験で例えるならば N2 ぐらいである。当校で、1 年生の漢字クラスと文法クラスを担当し、また大学外で講師以外の仕事もしている。

4 結果と考察

4.1 アンケート

実施したアンケートの内容を下記に示す（実際は英語表記だが、ここでは日本語に訳したものを記載する）。

- ①1年生の時の漢字クラスと比べて、何が違いましたか。
- ②今期、様々な漢字ストラテジーを用いた授業でしたが、どう思いましたか。
- ③今後、書いて覚えるストラテジー以外のストラテジーも使い漢字を覚えようと思いますか。それとも、書いて覚えるのみが良いと思いますか。理由も教えてください。
- ④新出漢字導入後に、それらの漢字に関連する活動がありましたが、どう思いましたか。
- ⑤いつから漢字を覚えるのが難しいと感じるようになりましたか。
100字ぐらいから（1年生の秋学期終了時）
150字ぐらいから（『げんき1』終了時）
240字ぐらいから（1年生の春学期終了時）
あまり思わない

上記のアンケートの各質問の主な回答は次のとおりである。（学生は英語で記入したが、ここでは日本語に訳したものを記載する）。

①に対する回答

- ・1年生の時は1コマに漢字を15個ほど習い、2年生の時は1コマ10個ほどで、この違いは大きかった。毎回15個も覚えられないし、このせいで漢字が嫌いになった。
- ・1年生の時は、1コマに漢字を15個ほど習い、翌週に漢字の小テストがあったので、書いて覚えるストラテジーでないと間に合わなかった。
- ・1年生の時のような漢字クラスだと、授業ではワークブックで練習するだけなので、小テストがない日は家で自分で勉強でき、授業に行く必要性が感じられなかった。
- ・1年生の時は、書いて覚えるだけで、授業がつまらなかったけど、今期の授業は面白かった。

②③④に対する回答

- ・40名全員が書いて覚える以外のストラテジー（部首・イメージ・由来・豆知識）も使い、漢字を学習するのは面白かったと答えた。
- ・40名中28名は部首やイメージを使い漢字を覚えることに肯定的で、今まで以上に漢字に興味をわいたと回答したが、一方、12名は否定的で書いて覚えるストラテジー以外使いたくないと答えた。理由として、書いて覚えるストラテジーが定着していること、全ての漢字に対して、部首やイメージが分かりやすくリンクするわけではないと答えた。

⑤に対する回答

- ・40名中3名が100字ぐらいから、40名中11名が150字ぐらいから、40名中26名が240字ぐらいからと答えた。この26名の中で、漢字を覚えるのが難しいと感じる理由として多く挙げられていたのは、画数が10～20画の漢字が多くなってきて、書いて覚えるストラテジーでは難しくなってきたという答えだった。

アンケート結果から、筆者は次のように考える。まず、学生全員が書いて覚える以外のストラテジーを使い漢字を学習するのは面白かったと感じているのは、1年生の時に漢字の構造を深く考える授業を受けてきておらず、テストのためにひたすら書いて覚えてきたからだ考える。1年生の時に、漢字を書いて覚えるのはもちろん大切なのだが、今回のような学生の知的好奇心を刺激するようなストラテジーを使い、1年生の時から漢字を教えることが、結果的に、2年生以降の漢字学習の困難さやモチベーションに大きく影響してくるといえる。これは、海外の非漢字圏の大学における漢字クラスにおいて、重要なことであると思われる。また、事実、ラトビア大学では毎年2年生の秋学期が始まる時には、入学時の2割～3割の学生が日本語の学習を断念し大学をやめている。その多くの学生達（筆者がラトビア大学で働き始めた2017年～）からは、漢字学習が困難になってきたという声をよく聞いた。2年生から漢字学習ストラテジーを変えることは少し難しいので、やはり1年生の時から、書かせて覚えさせるだけではない漢字の授業を行うことが大切である。また全ての漢字に、部首・イメージが分かりやすくリンクするわけではなく、分かりやすい由来や豆知識もないので、それらの漢字をどのように教えるかは今後の課題であるといえる。

4.2 授業見学・インタビュー調査

授業見学の結果、様々なことが明らかになった。まず、1年生のクラスには短期留学生在がいたので、ラトビア人講師は英語とラトビア語を使い、漢字クラスの授業を進めていた。次に、授業の進め方だが、2コマ（1コマ90分）で1課進み、1コマ目に1課の漢字を全て導入し（15個ほど）、翌週の2コマ目に漢字の小テストと教科書にある読解問題をさせていた。そして、1コマ目で新しい漢字を導入する際には、教科書に書いてある漢字の読み方・意味・筆順・その漢字を使った言葉を教えていたが、部首・イメージ・由来・豆知識などで漢字の形を覚えさせたり考えさせたりはせず、ひたすら書いて覚えさせる方法がとられていた。また、3課と4課の1コマ目を授業見学した際には、学生はラトビア人講師の漢字の説明（教科書に書いてある読み方・意味・筆順・その漢字を使った言葉）を聞いていたが、9課の1コマ目を見学した際には、学生はラトビア人講師の漢字の説明を聞かず、まだ説明していない次の漢字をワークブックに書いて練習していた。

次にインタビュー調査の結果を下記に示す。

- Q1. 漢字を教えるのは簡単ですか。それとも難しいですか。どう思いますか。
- A. 文法を教えるより難しくありません。文法を教えるときは、難しい質問をされますが、漢字のクラスではそういう質問はありませんから。
- Q2. 漢字クラスで困っていることは、ありますか。
- A. 理由は分かりませんが、学生の出席率が悪いことです。
- Q3. どうして1コマ目に1課の漢字を全て（15個ほど）教えているんですか。
- A. 私が学部生の時、このやり方で日本人の先生が教えてくれました。
- Q4. どうして書かせて覚えさせる方法だけを使っていますか。
- A. これも同じで、私が学部生の時の日本人の先生がこのやり方でした。だから、このやり方が正しいと思っています。
- Q5. 部首・イメージ・由来・豆知識などを使い、漢字を教えることについて、どう思いますか。

A. いいと思いますけど、私はそれらの調べ方が分らないです。あと、準備に時間がかかるのも問題ですね。

Q6. 漢字の教え方や日本語の教え方のセミナーなどがあったら、参加したいですか。

A. はい。でもお金がないです。あとお金を出してもらえても、大学外の他の仕事もしているので、国外のセミナーだと難しいかもしれません。それに、いつまでこの仕事を続けるかもわかりません。

Q7. 最後に、何か質問や聞きたいことはありますか。

A. 私の漢字の教え方は大丈夫ですか。何か変ですか。

授業見学・インタビュー調査の結果から、筆者は次のように考える。まず、ラトビア人講師は自身が学生の時に受けた漢字クラスのやり方以外は見たことがないので、学生の時に日本人の先生がしていた漢字を書かせて覚えさせるというやり方が正しい方法であると考えているといえる。この考え方は、セミナーに参加したり、筆者と漢字の教え方を話すことで変わるかもしれないが、ラトビア人講師も教師以外の仕事があり、またこの仕事をどこまで続けようと考えているかにもよるので、コミュニケーションをとりながら、一番良い方法をみつけていく必要がある。次に、ラトビア人講師が部首・イメージ・由来・豆知識なども使い漢字を教えることに関してだが、やはり通常、それらを日本語で、非日本語母語話者教師（日本語能力や専門にもよるが）が辞典やインターネットで調べることは難しいので、母語話者教師の協力が必要になるといえる。海外の大学では、非日本語母語話者教師が大学1年生の漢字を担当することが比較的多いと思うが、任せっきりにするのではなく、母語話者教師ができる協力は積極的に行い、より良い漢字クラスを作ることが重要であるといえる。

5 まとめ

本研究では、ラトビア大学2年生のラトビア人日本語学習者の漢字学習ストラテジーを調査し、なぜ彼らは繰り返し書いて覚える以外の漢字学習ストラテジーをあまり使わないのか、また書いて覚えるストラテジーが定着している2年生が他の漢字学習ストラテジーを用いた授業を受けた後に他の漢字学習ストラテジーも使用しようとするのか、そしてラトビア人講師の漢字クラスに対して母語話者講師がどのように協力できるか、考察した。以下、明らかになった重要であると考ええる3点を述べる。

(1) 学生は1年生の時に、繰り返し書いて覚えるストラテジーのみを使用する授業を受けていた。そして、1年生の時は漢字のテストが2週間に一度あるので、学生は書いて覚えるストラテジーがつまらないと感じていても、どんどん書いて覚えないとテストに間に合わないと考えていた。

(2) 2年生の時には繰り返し書いて覚えるストラテジーが既に定着し、また全ての漢字に対して部首やイメージが分かりやすくリンクするわけではないので、3割の学生は2年生から他の漢字学習ストラテジー（部首・イメージ・由来・豆知識）も使い漢字を覚えることに否定的であった。また、6割の2年生が1年生が終わった頃（約240字）に漢字学習を難しく感じており、理由として、画数が多い（10～20画）漢字が増え、書いて覚えるストラテジーだけでは漢字学習が難しくなってきたと回答した。

(3) ラトビア人講師も部首・イメージ・由来・豆知識なども使い漢字を教えることに肯

定的であったが、通常、多くの非日本語母語話者講師が日本語で辞典やインターネットを使い、それらを調べることは難しいので、母語話者講師が上手くサポートする必要がある。一般的に、海外の大学では、非母語話者講師が大学1年生の漢字を担当することが比較的多いが、任せっきりにするのではなく、母語話者講師が非母語話者講師に積極的にコミュニケーションをとり、より良い漢字クラスを一緒に作っていくことが重要であるといえる。

以上のことをから、教育現場における提案としては、1年生の漢字クラスを非母語話者講師と母語話者講師が協力し、書いて覚えるストラテジーだけではなく、他のストラテジーも使いながら教えることが重要で、これが2年生からの漢字学習に大きく影響し、さらには、漢字が原因で日本語学習を断念する学生を減らすことにもつながると思われる。

今後の課題としては、今回はSILKの直接ストラテジーの12項目から、筆者が主観的に効果がありそうな3項目を選び使用したが、果たして残りの9項目はラトビア人日本語学習者に対して、効果的があるのかどうか調査する必要がある。

<参考文献>

- Bourke, B. (1996). *Maximising Efficiency In the Kanji Learning Task*. PhD Thesis, Dept. of Asian Languages and Studies, The University of Queensland, Brisbane, Australia.
- Gamage, G. H. (2003). Perceptions of kanji learning strategies : Do they differ among Chinese character and alphabetic background learners?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 26 : 2, pp.17-31.
- ヴェントウーラ フランチェスカ (2007) 「フィリピン人日本語学習者と教師の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用 - 漢字教育の改善のために - 」, 『日本言語文化研究会論集』 3, pp.141-168, 国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学.
- ウラムバヤル ツェツェグドラム (2005) 「モンゴル国立科学技術大学の学習者が使用している漢字学習ストラテジー - 漢字シラバスの作成に向けて - 」, 『日本言語文化研究会論集』 創刊号, pp.201-228, 国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学.
- 大北葉子 (1995) 「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」, 『世界の日本語教育』 5, pp.105-124, 国際交流基金日本語国際センター.
- オックスフォード, R. L. (1990) 『言語学習ストラテジー - 外国語教師が知っておかなければならないこと - 』, (宍戸通庸・伴紀子 (訳)) 凡人社.
- 加納千恵子 (1997) 「非漢字圏学習者の漢字力と習得過程」, 『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念—』, pp.257-269, 凡人社.
- 谷口美穂 (2016) 「日本留学志望のマレーシア人学習者の漢字学習ストラテジー - 学習期間にともなう変化と成績による使用傾向の特徴 - 」, 『国際交流基金日本語教育紀要』 12, pp.7-23, 国際交流基金.
- バーク バーバラ・秋山實 (2013) 「SILK 漢字学習ストラテジーテストのオンライン化」, 『JSL 漢字学習 研究会誌』 5, pp.36-40, JSL 漢字学習研究会.
- マテラ ユラ (2013) 「チェコの大学における日本語学習者の漢字学習に対する意識とストラテジーに関する調査」, 『日本言語文化研究会論集』 9, pp.65-92, 日本言語文化研究会.

日本語教科書

岡まゆみ・筒井通雄・近藤純子・江森祥子・花井善朗・石川智（2009）『上級へのとびら』，くろしお出版.

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『初級日本語 げんき 1 第二版』，ジャパントाइムズ.

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『初級日本語 げんき 2 第二版』，ジャパントाइムズ.

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『初級日本語 げんき 1 ワークブック 第二版』，ジャパントाइムズ.

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『初級日本語 げんき 2 ワークブック 第二版』，ジャパントाइムズ.

ボイクマン総子・渡辺陽子・高橋茂雄（2010）『ストーリーで覚える漢字 2 301－500』，くろしお出版.

Current status and Issues of Kanji Learning Strategies used by Latvian Learners of Japanese at University of Latvia

Yukihiro OHASHI
University of Latvia

Abstract

This project is aimed mainly at finding two things. The first one is to determine why second-year students at University of Latvia learn kanji only by writing many times. The second is whether second-year students who have learnt kanji only by writing many times will try to use other kanji learning strategies after we give kanji classes with various kanji learning strategies. The author provided kanji classes to second-year students (40students) on fall semesters 2017 & 2018, and then conducted the questionnaire with them. In addition, the author observed the kanji class of Latvian lecturer and interviewed the Latvian lecturer. After that, we found interesting points. Firstly, as second-year students had a kanji quiz once every two weeks when they were first-year students, they used only the kanji learning strategy of writing many times. Secondly, some second-year students did not want to use other kanji learning strategies because they are used to writing many times. 60% of second-year students felt that learning kanji is difficult after they learnt around 240 kanjis. This is because they needed to learn kanji with many strokes (10-20 strokes) very often and it was difficult to memorize those kanji only by writing many times.

Analysis of outcomes from cultural exchange sessions of COIL between Portuguese learners of the Japanese language and native Japanese speakers: Learners of Japanese supported by facilitators in group/pair meetings

NAKANISHI, Kumiko (Kyoto University of Foreign Studies)

TSUJII, Satomi (University of Porto)

Abstract

This paper examines the effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) and potential challenges relating to its future use. COIL consists of collaborative online cross-cultural study practices. COIL has been shown to be effective in maintaining and even in increasing the motivation of learners of Japanese language. Where successful matching with suitable Japanese partners is achieved, a synergistic effect can be obtained, and COIL tends to be effective not only for the learners, but it can also benefit the native Japanese participants in terms of improvements in their social interaction skills. While Japanese native speakers tend to be uncomfortable discussing social issues such as politics, education and gender, and often hesitate to express their critical opinions, by participating in COIL with international partners, their "critical thinking" and communication skills can be enhanced.

Keywords: Collaborative Online International Learning (COIL), Facilitator, intercultural communications, pair sessions, group sessions

【キーワード】 COIL、ファシリテータ、異文化交流、ペア交流、グループ交流

1 Introduction

On account of the relatively low numbers of Japanese people in Portugal, it can be difficult for Portuguese learners of Japanese to find someone to converse with in Japanese; accordingly there are few non-classroom-based opportunities for learners to practice their Japanese language speaking skills. However, organized interaction using the online video call tool, *Zoom* (<https://zoom.us/>) provides an effective channel for learners to talk to Japanese native speakers. In this paper, we show that Collaborative Online International Learning (COIL) is effective as a medium for Portuguese learners of Japanese to practice their Japanese speaking skills and, based on the data obtained during our project on the use of Zoom, we believe that it can also become an important means of Japanese language education in Europe. COIL is defined as follows. COIL consists in a system of collaborative online cross-cultural study practices: ‘two groups of students from at least two different cultures studying in a shared online learning environment under the supervision of a teacher’ (Kodama (2018)).

2 Description of the COIL system used in this research, highlighting differences from previous research

In this paper, we will discuss two kinds of interactive sessions: (a) pair exchange and (b) group

meetings called COIL. Each pair sessions would last for about 50 minutes, and occurred once every two weeks on average, while group meetings would generally carry on for about 30 minutes, occurring once a month throughout our research period. After each interactive session, both learners and Japanese native speakers were required to submit written reports on the COIL sessions to the authors.

This research was conducted differently from previous research on the topic according to the following aspects:

1. The learner subjects of previous research projects were non-Portuguese native speakers (Kodama 2018, Nakanishi and Muratamargetic 2018, Nakamata Nakamata et al. 2010). And, in such cases, COIL hasn't been employed as a study method, thus making our research unprecedented area.
2. This research examined long-term exchanges over a period of time of 12 months, while every other previous relevant studies covered only relatively short periods of time between one and three months(Nakanishi and Muratamargetic 2018, Nakamata et al. 2012).
3. Japanese native speakers in previous studies were usually either Japanese language teachers or trainee teachers (Nakanishi and Muratamargetic 2018). In this research, only one among the Japanese native speakers had ever taught the Japanese language.
4. Fourthly, in previous research projects, the exchanges between Japanese learners and Japanese native speakers were not based on specific conversation themes, although they would involve the use of online call tools (Nakamata et al. 2012). In this project we decided topics for each interactive session, as shown in Table 1.

Table 1: Topics of COIL in this research (Kodama 2018:102)

Marriage and gender	Gender roles, styles of wedding ceremonies and how they have change over time, LGBT issues, relationships and marriages and issues relating to low birthrate
Education	Comparison of educational systems, Issues in education in Japan
Business	Job hunting in Japan, business culture
Religion	<i>Shinto</i> , religious diversity in Japan
Food	Japanese food, history of Sushi, Japanese tea ceremony, <i>bento</i> culture
Pop Culture	History of Japanese Anime, Pop idol culture, Japanese music

5. Research by Nakanishi and Muratamargetic (2018) indicated solutions to the problems identified by Nakamata et al. (2010), showing the effectiveness for learning purposes of pair conversation sessions between Japanese language learners and Japanese native speakers; however, their research contained no analysis of the viewpoints of the learners and did not show the benefits which uniquely arise from the use of online channels.

Some details of the participants are as follows:

Table 2: Participant information

Learners	Number of participants	Japanese native speaking collaborators	Number of participants
Workers	3	No experience abroad	8
Students	8	Previously or currently resident in Europe	3
		Previously taught Japanese	1

3 Effectiveness of the video sessions from the viewpoint of the learners

3.1 Improvements in Japanese language ability

We conducted 2 types of questionnaire and one report: a preliminary questionnaire, a subsequent questionnaire and subsequent reports during the COIL practice.

The following results were obtained through the preliminary questionnaire completed by the participants. 7 of the learners had previously had Japanese native speaking friends, whom they had met during their classes at university. 6 of them would interact online with their Japanese native speakers approximately once a week. Common topics of their conversations were daily life, hobbies, and pop culture.

Only 2 of the learners had opportunities to talk to Japanese native speakers in their daily life. 1 of the learners would speak Japanese at home with Japanese family members, while others spoke Japanese with other Japanese language learners who were not involved in this project.

Learners were interested in many aspects of Japan, but most particularly in Japanese people, society, food, culture and Japanese language. The two most common reasons given for studying Japanese were that they liked the Japanese language and that they were interested in Japan. The third most common reason was the desire to use Japanese language for purposes such as traveling or working in Japan in the future. 8 of the learners said that they felt happy when they could understand Japanese native speakers and when they could communicate with Japanese native speakers in Japanese. On the other hand, 7 of the learners expressed feelings of frustration when they couldn't communicate in Japanese.

In the subsequent questionnaire, 9 of the respondents said that they felt nervous before the sessions, but they all reported feeling happy or very happy after the sessions. It is noteworthy that 11 of the learners reported that their Japanese native speaking partners proved to be reliable. 9 of the learners felt that it was preferable not to have a teacher 'sitting in' on the sessions, but there were 2 learners who mentioned that having support from the teachers during the sessions would have been helpful. All learners felt that their Japanese language skills improved as a result of the sessions. In the subsequent questionnaire, 9 of the students highlighted their awareness of their lack of vocabulary, but it was notable that very few of the learners improved their vocabularies as a result of the sessions. This fact will be addressed in more detail in 3.2.

The learners indicated that the most helpful form of supports provided by their Japanese native speaking partners during the sessions were (a) being patient while the learners were thinking, and (b) that speaking Japanese slowly for the learners to understand them better. Using basic expressions

was also appreciated by the learners when they wouldn't understand difficult vocabulary. Only 1 learners found it helpful that their Japanese native speaking partners corrected their mistakes and gave them explanations. This shows that these learners tended to prefer their Japanese native speaking partners to speak slowly to benefit their understanding, rather than correcting their mistakes.

Lonsdale (2006:4) defines a language partner 'a language parent' and mentions four rules for being a 'parent': understanding what the learners intend to express; not correcting mistakes; to confirming what the learner meant to say by using correct grammar and words; and lastly, using words which the learners already know.

Accordingly, we can say that the Japanese native speaking partners involved in our study effectively played their roles of 'language parents', and thereby positively influenced the learners' Japanese language development.

3.2 Effectiveness of the video conversation exchange

By giving the learners the opportunity to use Japanese outside the context of the classroom helped to dissipate their reluctance and fear of speaking in Japanese. Through the sessions, the learners found themselves focusing on the areas where they were weak and attempting to solve their difficulties in relation to Japanese language learning. Most of the learners felt that they had problems with their lack of vocabulary, and with sentence construction: many mentioned that they could understand what their Japanese native speaking partners were saying, at least to some extent, but found it difficult to express their opinions in Japanese. Also many learners found that their preparation for the sessions was not sufficient and that they had felt the need to focus on grammar exercises.

In the subsequent reports, the learners frequently commented that it was too difficult for them to prepare for the sessions by themselves, even if they were aware of the need to prepare. Accordingly, for the group meetings, the teacher had prepared task sheets (see below), and the learners based their preparation on these.

Kodama (2018) uses articles which are related to specific pre-chosen topics as a basis for her COIL sessions. Accordingly, during her project the teacher prepared task sheets beforehand, providing brief reading material about the discussion topic, read by the learners before attending their group meetings.

This was in order to address the learners' lack of familiarity with the relevant vocabulary: incorporating reading comprehension into the pre-session tasks deepened the learners' understanding of the topics and of the content of the discussions; it also improved vocabulary retention.

4 Effectiveness of the video sessions from the viewpoint of Japanese collaborators as facilitators

Nakanishi (2019) indicates that the role of the facilitator is important, and that one of the important roles of the facilitator is to give feedback in order to support the Japanese participants. In this case, the facilitator works behind the scenes in the sessions, that is, supporting participants psychologically before and after sessions.

However, in this COIL research, the Japanese native speaking collaborators themselves became facilitators during the sessions, waiting for the learners to speak, and supporting the learners whenever they needed help. The role of the Japanese collaborators as facilitators should be investigated in greater depth in future studies. In this paper, we only focus on the effectiveness of the Japanese collaborators as described in the following paragraphs.

4.1 Effectiveness of the Japanese native speaking collaborators who have not taught the Japanese language

4.1.1 Japanese native speaking collaborators without experience abroad

The Japanese native speaking collaborators who had not taught the Japanese language and who had not lived overseas were frequently surprised by the cultural differences between the foreign learners and themselves when they met the learners online. However, they often found that once they understood and accepted these differences, they learned to acknowledge the other cultures and were able to express their own opinions. In fact, the Japanese native speakers who participated in the sessions observed some interesting effects. One Japanese collaborator who participated in this project left her Japanese university due to illness during the project and was subsequently hospitalized. Although she was suffering from a mental illness, which tends to be the subject of prejudice in Japanese society, her Portuguese partner showed understanding of her situation and continued the sessions after the collaborator had left the hospital, which had significant beneficial effects for the collaborator. It appeared that a trusting relationship had been established by cultivating cross-cultural critical thinking and by focusing on the participants in the sessions as individuals rather than as representatives of their respective cultures.

4.1.2 Effectiveness of the Japanese native speaking collaborators who had previously lived in Portugal

The Japanese native speaking collaborators who had not taught the Japanese language but who had lived (or were living) in Portugal noted that it was easy to understand cultural differences between Portugal and Japan in the subsequent report. For example Japanese native speaking collaborator Y stated:

'Since I have been studying abroad in Portugal, I have been able to sympathize with the other person's lifestyle.'

In addition, these Japanese native speaking collaborators found that they encounter any difficulties relating to cross-cultural communication, and therefore they could focus more easily on developing their partners' language skills.

4.2 Effectiveness of the Japanese native speaking collaborators who had previously taught the Japanese language

Since Japanese native speaking collaborators who have previously taught Japanese tend to correct learners' grammatical mistakes and to explain a lot about them, they often inadvertently restrict the learners' opportunities to speak Japanese during the sessions.

As shown in the quote below (1) Japanese native speaking collaborator Z gained appreciation of

his/her partner's culture as he/she came to see her partner as an individual, and this has deepened his/her understanding of the partner as a person:

(1) *When I asked my partner if the people in different parts of Portugal differ in their personalities, he/she replied that it was a stereotype. When I heard that response, I felt my shallowness because I realized that I wanted to know the 'interesting and exaggerated' characteristics of people in each region, such as that people are parsimonious in this region, and that people are serious in this other region.'*

There was also a report by another participant explaining that COIL has been effective in providing collaborators with confidence as potential teachers of Japanese as a foreign language.

Based on the considerations in 4.1 and 4.2, it can be said that regardless of whether Japanese native speaking collaborators are, or have been, Japanese teachers, COIL can help them cultivate critical thinking by providing channels for cross-cultural communication, which tends to lead to the participants to perceive each other as individuals, respecting each other and feeling comfortable when expressing their own opinions.

5 Mutual effectiveness for the learners and the Japanese collaborators

5.1 Understanding different cultures and their own cultures

During this COIL practice, both the learners and the Japanese native speaking collaborators deepened their understanding of their own cultures by confronting them with their partners', and, throughout this process, they discovered not only differences but also commonalities. They also developed their ability to think deeply and critically, not only in the context of cross-cultural understanding of their own cultures, and of how their own societies function.

In successfully matched pairs, both the learners and the Japanese native speaking collaborators managed effective conversations that led to self-discovery. Successful matching is essential in order to produce a good synergistic effect in COIL. However, we noted that in situations where the learners were working adults and the Japanese native speakers were students, the content of the conversations tended to be somewhat superficial. The lack of the language skills for the learners and the lack of the life experience for the Japanese native speakers caused this.

Some learners developed a deeper understanding of their individuality, by explaining common Portuguese national characteristics, thereby realizing that there was no such thing as a 'typical' Portuguese person. Through the sessions, they have gained greater awareness that there is a wide variety of people in Portugal and that everyone is an individual in every culture, regardless of the cultural differences between other countries and their own.

5.2 Effectiveness of COIL

One of the factors that allowed this practice to continue for more than one year was the use of time limits for the sessions. A thirty-minute limit was set for each group session. Due to this time limit, the interest of the participants did not wane, and motivation for future sessions and a sense of expectation were maintained. In addition, it was found that COIL enables collaborative work with

others, making conversations easier, while listening to a wide variety of opinions makes it possible to objectively evaluate one's own opinions.

We discovered, especially in the group meetings, that the learners had difficulties listening and that they were not able to understand when the Japanese collaborators used long sentences and compound sentences. However, these problems were not mentioned in the pair session reports. From this fact, our view is that a combination of pair sessions and COIL makes it possible for teachers to discover weaknesses in the learners' language development which the learners themselves are not aware of.

6 Summary and future issues

Our research shows that COIL is effective in enhancing learners' motivation and sustaining language development. It also helps participants to discover not only different perspectives but also commonalities, cultivating more profound thinking - including critical thinking that embraces different cultures – and helping to build reliable relationships that recognize other participants as individuals. However, it is essential for teachers to coordinate the sessions. (In this context, 'coordinate' consists of scheduling and choosing the topics for the COIL sessions.): this is evident from the fact that 9 of the students responded they felt confident thanks to the pair-matching and coordination of the COIL course, provided by the teachers. In addition, time-limited COIL increases participants interest and their willingness to pursue further sessions. This doesn't happen in pair sessions, as they aren't bounded by a strict time limit.

Learning points from the project to be considered in the future are suggested as follows:

- COIL sessions dissipated the learners' fear of speaking Japanese and improved their speaking and listening skills, while vocabulary deficiency remains significant. To improve vocabulary learning, it is necessary to incorporate reading comprehension tasks to the topics discussed in the COIL sessions.
- It is essential to define the roles of facilitators and to improve efficiency in the collection of reports from the participants.
- COIL could be used with children who learn their heritage language in Europe in the future because it allows collaborative learning across time and space. We would like to propose the creation of a project where elementary school children as well as adults are paired with foreigners for language exchange purposes online.

Acknowledgements: This research was supported by a joint research grant of Kyoto University of Foreign Studies in 2019. We would also like to thank the COIL participants and everyone who cooperated in the project. We would also like to thank Mr. Richard Philpott who assisted in the translation of this report.

References

Lonsdale, C. (2006) "The Third Ear; You can learn any language", Third Ear Books
<https://www.youtube.com/watch?v=d0yGdNEWdn0>

<http://www.the-third-ear.com/files/TEDx-ChrisLonsdale-LearnAnyLanguage6Months.pdf>

Kodama, Y. (2018) Collaborative Online International Learning in Japanese culture classes through collaborative multi-cultural learning: Aiming to develop human resources who can play an active role in different cultures, *Nihongo Kyoiku* 169, pp. 93-108, Nihongo Kyoiku Gakkai.

Nakanishi, K. and Muratamargetic, E. (2018) 'Skype Dialogue Affinity and Motivation for Japanese Language Learning / Education in Europe', *European Japanese Language Education* 22, pp. 379-384, European Japanese Language Teachers Association.

Nakanishi, K. (2019) Effects of Japanese conversation exchange by using Skype and the role of facilitators: From the data of Japanese conversation exchange between Japanese learners and students aiming to be a Japanese teacher, *Musha* 26, pp. 21-37, Kyoto University of Foreign Studies.

Nakamata, N. Urushida, A., Ono, M., Kitami, Y. and Takehara, E. (2010) Chinese-Japanese Conversation Exchange Program by using Skype, *Jissen Kokubungaku* 83, pp. 25-48, Jissen Women's University.

Nakamata, N. Iwasaki, R., Hagiwara, T., Nakano, H. and Yamagami, S. (2012) Emerging Japanese Language Education Program by using Skype, *Jissen Kokubungaku* 82, pp. 26-39, Jissen Women's University.

ポルトガル語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者の

COIL の交流の効果

ーグループ交流・ペア交流における学習者とファシリテーター

中西久実子（京都外国語大学）

辻井さとみ（ポルト大学）

要旨

本稿では、ポルトガル語を母語とする学習者と母語話者が Collaborative Online International Learning（以下、COIL）の対話を実践したデータをもとに、COIL の有効性を明らかにする。COIL とは、協働的オンライン異文化学習で、「少なくとも二つ以上の文化圏の学生の集団が、オンラインで共有された学習環境で、それぞれの文化圏を本拠地とする教師の監督の下、一緒に学習すること」と定義されるものである。調査の結果、COIL は学習者のモチベーションを高め、学習を維持させる点で有効であることがわかった。相手とのマッチングは成功すれば相乗効果が得られ、相手の母語話者にも有効である。政治や教育、ジェンダーなどの社会問題についての議論が苦手な母語話者は批判的な意見が言えないことが多いが、COIL に参加することによって「個と個で相手と向き合う対話」「批判的思考」を培うことができる。

「する」ことから「作り出す」協働への意識の転換

—マレーシアにおける「教師の学び合いの場」を構築する実践から—

木村 かおり
早稲田大学

要旨

マレーシアは、戦後日本政府による寄贈日本研究講座によって日本語教育を再開させ、現在は、日本語学習者数・日本留学生数において、世界のトップ10に入るほど日本語学習が盛んな国である。しかし、ここに一つの矛盾がある。マレーシアでは、今も日本語教師の養成・研修を日本の公的機関に依存し、現地の教師主体の教師の養成・研修はほとんど行われていない。2012年筆者は現地の教師の一人として、マレーシアに「教師の学び合いの場（自己研修の場）」を構築するという実践を始めた。本稿では、実践のうち研究会活動、ピア（教師仲間）によるカンファレンス（検討会）の一部を取り上げ報告する。データには、フィールドノーツ、筆者のジャーナル（省察文）の文字データを使用し、SCQRMを援用して分析した。本稿では、この分析結果から、価値観の異なるマレーシア人教師と日本人教師が学び合うということ、および「教師協働」について考察したものを報告する。

【キーワード】 公的機関による研修、矛盾、教師の学び合い、教師協働、SCQRM

Keywords: Training by Authority, Contradiction, Self-directed learning by Teachers, Teacher Collaboration, Structure-Construction Qualitative Research Method

1 はじめに

近年、海外の日本語学習者を取り巻く環境は大きく変化している。ICTの発展により、目標言語との接触場面の変化は、教室の存在意義すら変えようとしている。本稿で取り上げるマレーシアにおいては、日本人観光客や日本人学生の研修や留学が増えている。それだけでなく、マレーシア人日本語話者が日系企業で働く機会も増えており、日本語使用環境にも変化が生じている。日本語の接触場面・使用環境の変化は、当然、学習ニーズの変化と多様性を生む。現地で活動する日本語教師たちには、このような学習ニーズの変化と多様性に対応するために、学び続ける態度が求められる。

日本では、1990年代後半から自身で教師の成長を目指す「自己研修型教師」という態度が求められているが、日本語教師数も少なく、研修の場も少ない国外の日本語教育現場でこそ、「自己研修型教師」という態度は重要であろう。以下、本稿では、はじめにマレーシアの日本語教育環境を記述し、次に、マレーシアにおいて、筆者が現地の教育実践者（教師）として、「教師の学び合いの場（自己研修の場）」を現地の教師たちと協働構築した実践の1つを紹介する。先行研究を踏まえた上で、本実践をアクション・リサーチとして考察し、価値観の異なる教師たちが「協働」することについて考えたい。

2 研究背景：マレーシアで活動する日本語教師たちを取り巻く環境

マレーシアは、マレー系、中国系、インド系といった三大民族を中心とした多民族国家である。多民族が平和に共生している国とみなされているが、理想の共生には、まだ遠いと言える。というのは、マレーシアには、独立後に施行された多民族社会の経済格差是正を目的としたブミプトラ（マレー系を中心とした土着の民族）優遇制度があり、このような格差是正が、逆に様々な矛盾を生むからである。

マレーシアで戦後、日本語教育が再開されたのは、1960年代後半の日本政府の寄贈講座による。1980年代東方政策が発表され、日本留学のための予備教育機関や日本語教育を実施する中等学校が設けられた。これにより日本語教育は盛んになった。但し、この東方政策による政府奨学金によって、日本留学が可能なのは、主にブミプトラであり、日本語教育がカリキュラムとして実施されている中等学校は、ブミプトラが通う寄宿制学校である。日本留学を中心政策とする東方政策によりマレーシアでは、日本語教育実施校が増え、日本語教師の育成が急務となった。だが、マレーシア政府は、日本語教師不足に対し、現職の中等学校の教師を政府派遣で日本へ留学させ、日本語教師に転じさせることや、日本の公的機関に日本人教師派遣を依頼することで対応した。そして、この依頼を日本政府は受け入れ、日本の公的機関は現在も支援している。だが、ここにも矛盾が生まれている。

マレーシア国内の大学の学部には、現在も日本語教師養成講座はなく、大学院レベルの機関に日本語に関わる専門課程はない。その結果、学部時代の専攻を問われることなく、日本留学から戻った者が現地の日本の公的機関が実施する短期間の講座を受講し、高等教育やその他の機関の日本語教師になることも多い。他方、中等教育課程の現職教師は、日本語教師に転じるために、語学教師養成所で研修を受けているという状況である。

日本語教師養成の状況から、現職教師のための研修の場が必要だと考えられるが、現在、研修の場は、現地の日本の公的機関が不定期に実施する週末講座ぐらいである。日本国内で実施されている中・長期研修に参加するという方法もあるが、近年、大学等の教師たちは、任期なしの雇用条件を得にくくなっていることから研究休暇が取れる可能性は少ない。研究休暇が取れない教師は、日本国内の公的機関での中・長期研修を受けることはできない。このような公的機関の研修の場の少なさを本来支えるのが教師会であろう。鈴木・近藤（2016）は、「海外で日本語教育に従事し、学び続ける教師を支える一つの拠りどころとして存在するのが日本語教師会である」、「教師の多くが孤軍奮闘している実情を考慮すると、教師が集い、学びの場としての教師会が果たす役割の重大さが推察される。」と述べている（p.296）。鈴木・近藤（2016）は、ヨーロッパの日本語教師の状況を指して述べているのであるが、「教師の多くが孤軍奮闘」している状況は、マレーシアも同じである。ところが、マレーシアには日本語や日本語教育に関わる学会がない。教師会は、ようやく2016年に立ち上がったものの、研修会活動は行っていない（2019年8月現在）。

そこで、2012年現地の国立大学の教師であった筆者は、教師たちが学び、成長することを支えるために「教師の学び合いの場」を構築するアクション・リサーチを開始した。リサーチ実施のアプローチとして、マレーシアの社会的文化的文脈に見られる「矛盾」の克服を目指し、既存の枠組みを捉え直して臨むクリティカルアプローチをとった。教師として、他の教師たちが学び、成長することを筆者はどのように支えうるか。これを考えるために、次節では、「教師の成長」について論じている先行研究を概観していく。

3 先行研究

3.1 教師が成長することを支える態度：省察

現在、教師の成長する方法として「自己研修」(self-directed learning) という概念が広く受け入れられている(岡崎・岡崎 1997; Richards & Farrell 2005; Korthagen, et al. 2001 など)。日本語教育においては、岡崎・岡崎(1997)が先輩教師のやり方をモデルとして細大漏らさず学ぶのではなく、「自分(や他の教師の)のクラスで繰り広げられる教授・学習過程を十分理解するために、自分(や他の教師の)教授過程を観察し、振り返る中で教授・学習過程の重要な諸点を発見していく教師」を「自己研修型教師」と呼んでいる(p.24)。この自己研修型教師モデルに必要とされているのが、「振り返る」ことである。つまり、教師の成長を促す重要な態度の一つが「省察」である。また、横溝(2000)は、この岡崎・岡崎(1997)が主張する「自己研修型教師」を「内省的実践家」とも捉え、『自己研修型教師』と『内省的実践家』を実現し、現職教師の自己成長に大きく貢献する一手段」(p.9)としてアクション・リサーチ(以下「AR」と略称)を勧めている。ARは、教師の専門性を向上させる自己研修として、個人、同僚、グループ、すべてのレベルで実施可能なものである(Richards & Farrell 2005:14)。そのARにおいて重要な点は、その自己省察活動を支え、かつ多面的な見方、複眼的な考え方を提供しうる他の教師との「協働」である(横溝 2006; Richards & Farrell 2005 など)。つまり、教師の成長に重要な二つ目の態度が「協働」である。

3.2 教師が成長することを支える態度：協働

この「きょうどう」ということばは、複数の分野の中で使われており、その表記も意味解釈も異なるため、「協働」の定義を統一することは難しい。その中で池田・舘岡(2007)は、「きょうどう」に「協働」という表記を用い、協働の前提条件として、主体間が「対等」に認め合うことが必要だとする。そして、主体間に「対話」があり、その対話の「プロセス」や「創造」される新たな成果に主体間の「互惠性」があるといった5つを「協働」の概念としている(p.7)。本研究においても、池田・舘岡(2007)の基本的な概念に従っている。但し、その言葉の持つ意味は、社会的文化的背景によって異なると考える。例えば、池田・舘岡(2007)が述べているのは、日本の教育現場をフィールドとして得られた知見である。他方、前述したマレーシアで活動する教師を取り巻く社会的文化的背景を考えると、日本の社会的文化的背景で捉えられているような5つの概念で「協働」を捉えることができない、もしくは、「協働」に一つの意味解釈を対応させることができないと考える。

よって、実践を記述した後に、改めて「協働」について論じるが、ここではまず、現段階での「協働」と「対話」の捉え方を述べる。「対話」とは、互いの持つ情報を交換するだけでなく、「相手と自分を理解すること」、「その接点・差異を認識し、共有された新たな認識へ辿りつくこと」(細川ほか 2011:81)と考えている。それは、他者が持つ異なる文化、そこのある考えや価値観に自分の考えや自分の価値観をせめぎ合わせる価値観の交渉でもある。その「対話」そのものや「対話」へのプロセスの成果として「互惠」的なものが「創造」される状態を「協働」とし、「協働」と表記する。

3.3 「教師の協働」という考え方と教師の学び

では、教師同士の協働とは、何を行うことを指すのであろうか。その一つとして、先述の岡崎・岡崎(1997)、横溝(2000)で述べられているのが、実施したリサーチのプロセス

と結果を他の教師と共有することである。岡崎・岡崎（1997）、横溝（2000）は、日本語教師の自己研修の1つとして、ARを導入したが、ARが導入された頃から、リサーチのプロセスと結果を他の教師と共有する実践研究が注目されるようになっていく。つまり、実践研究という形で、教師が協働することが考えられる。

教師の協働を示す実践研究の論考にはどのようなものがあるか、『Web 実践研究フォーラム報告』（2005年-2016年）、『日本語教育』（2005年-2016年）、『早稲田日本語教育学』（2007年-2016年）、『早稲田日本語教育実践研究』（2012年-2016年）といった論文集中で、主に大学の教師が取り組んでいるものを調査した。さらに教育学の論考集『教育実践学研究』（2005-2016年）、『人間関係研究』（2010-2014年）といった教育学の論考を参考にし、実践（研究）の場とプロセスを検討し、次の表1のようにまとめた。

表1 教師協働が起こる実践の場と教師協働のプロセスの例

教師協働が起こる実践の場	教師協働のプロセス
①研究会 ¹ や勉強会、学会誌といった教師の学びを意図した場	それぞれの成長を目指す教師が、プロジェクトとして、協働して学ぶ場を作り、互いの学びのプロセスを可視化し合い、それぞれの成長を目指す。
②一つの教材、活動、クラスづくりといった共通するゴールを目指す場	それぞれの成長を目指す教師が、共通する一つのゴールを目指しながら、プロセスを共有することによって学ぶ。
③コースや学校、教育環境に変化を生み出すために研究者と教師が学びを目指す研修の場	研究者／研修実施者と教師／研修受講者という区別された関係性は存在するが、研究者／研修実施者は、教師／研修受講者に助言を与えることを目的として研究するのではなく、両者が協働し、ターゲットのコースや学校、教育環境に変化を生み出そうとする。そのプロセスを共有することで両者が学ぶ。
④教師たちは、それぞれの場で学び、第3の場において、それぞれの学びとプロセスを確認し合う教師の学びの場＝対話型の研修の場	それぞれの成長を目指す教師が、それぞれの場で、成長を目指して学び、場を提供する研究者やコアとなる教師がそのプロセスの可視化を支援する。教師たちは、自分たちの持つ異なりと重なりを対話により確認し合う。そのプロセスにおいて、研究者／研修実施者と教師／研修受講者の明確な区別がなくなる。

各論者の実践は、重なる特長を持つことも多く、①、②の両方の特徴を持つもの、実践の過程で③から④へ移行するものがあるが、以上のように4つのタイプに分類できた。その中で着目したタイプは、④のタイプである。④のタイプは、「そのプロセスにおいて、研究者と教師、もしくは研修実施者と研修受講者の明確な区別がなくなったもの」である。例えば、舘岡（2016）の「対話型教師研修」では、研修が研究者（研修の講師）による「講師提供型」で始まり、講師と参加教師が互いに自ら課題を持ち寄り、協働的に解決していく「持ち寄り型」研修を行きつ、戻りつ、繰り返すことで、そのプロセスに「学び合いのコミュニティ」（p.78）が生まれることが目指されている。舘岡（2016）では、研修実施者であり研究者という立場で受講者の教師との関係性を編み直し、従来のトレーニング型の研修から、対話を中心として関係性を構築できるような対話型教師研修への転換が目指されている。この対話型では、他者との関係性を構築することで学びを得、講師も参加教師とともに学ぶ存在だと捉えられている。この舘岡（2016）から得られた知見－研修実施者たちと教師たちの関わり方が、教師たちの学びの場を構築するという行為を活発にし、さらに教師たちに継続的に学ばせる力を生んでいる－に、教師たちの関係性と、学びの場を構築しようとする行為、そして、そこで学ぼうとする教師たちの営為に、現地の教師たち

と研修実施者との③から④へ緩やかに移行する「協働」の一つの形が覗える。

これに対し、池田ほか（2016）は、日本語教育における協働実践について研究している4人の異なる国の大学に所属する教師の個別の実践報告（例：木村 2016）である。4人の教師は、それぞれの国においてコア教師という役割で、協働学習の実践研究のプラットフォーム構築を目指し、それぞれの国において教師たちで自己省察している。それをどこの国でもない第3のプラットフォームで開示し合うことで、その異なりから学び合うという教師協働である。ここに見られる教師協働には、独特の関係性が見られる。プラットフォーム構築という目的で、教師たちが集まっているという意味で①のタイプに分類できる。しかし、それは、開始時のみであり、それぞれの教師のゴールまでの行程は異なっている。また、ゴールまでのプロセスを共有させることも目指されていない。まず、4人の中でコアとなる一人の教師が、それぞれのゴールまでのプロセスを可視化できる場を準備している。その結果、他の3人の教師たちが対等に対話する空間と関係性が生まれ、互いの実践を共有することが起こっている。つまり、タイプ④の教師協働がここに生まれている。4人は実践を共有する過程で、現在の実践と自分の経験を照らし合わせ、実践を意味づけし直し、「学び」を更新した。藤岡（1997）が主張する「意味の形成としての学び」である。

次節では、筆者が準備した自己研修の場である研究会の活動を構成する1つの実践を取りあげ、本実践にどのように教師協働が起こり、教師は学び合ったのかを分析する。

4 教師の自己研修の場

4.1 協働実践研究会クアラルンプール支部

筆者が本実践において、教師たちが自己研修をするために準備した場は、協働実践研究会クアラルンプール（以下研究会 KL）という研究会である。その活動は、文献講読や授業報告といった勉強会、ピアでのカンファレンス（検討会）、研究発表や外部の講師を招いてのセミナーやワークショップである。場を既存の協働実践研究会の海外支部という形で作ったのは、既に述べたように、教師の学びに「協働」の概念が必要であると考えたことや、研究会の立ち上げメンバーが筆者一人だったからである。文献講読会など勉強会の活動でスタートした研究会 KL は、筆者の勤務する大学や同僚を運営に巻き込むことに成功し、研究会設立から2年後には、国際セミナーを開催できるまでになった。

4.2 協働型アクション・リサーチ²

4.2.1 実践概要

だが、研究会活動は滑り出し順調とは言えなかった。そこで、研究会運営メンバーになった同僚教師のワン氏（仮名）に自分たちの授業に加え研究会活動を省察し、改善を目指すように協働型アクション・リサーチ（以下協働型 AR）実施を持ち掛けた。二人の授業を振り返る方法としては、秋田（1998）が授業検討会と呼んでいるカンファレンスを提案した。実践開始前に、二人で Treatment Options の指標（寺谷 1999 : 189）などを使い BAK（信念・想定・知識）を確認し、互いの教育観、学習観、ビリーフス、ティーチング・ストラテジーが大きく異なっていることを了解した。了解した上で本協働型 AR を開始した。

本協働型 AR の参加者であるワン氏と筆者は、B大学の同僚である。筆者が1年早くB大学で勤務を始めたが、同僚という意味で対等な間柄にある。また、学位は共に日本で取得しており、日本で同じ学会に所属していたことから研究関心に共通点があると言える。

協働型 AR は 2014 年 2 月に開始した。カンファレンスの場で検討した授業は、ワン氏が担当する Spoken Skills I（主に中国系の学生が集まっている言語学部日本語コースの初中級授業）、筆者の担当する Spoken Skills II（主に中国系の学生が集まっている言語学部日本語コースの上級授業）と同じく筆者が担当する総合日本語Ⅲ（主にマレー系の学生が集まっている人文社会学部日本研究コースの初級授業）である。日本語コースの学生と日本研究コースの学生の到達目標日本語レベル、日本語学習目的はそれぞれ異なっている。日本語コースの学生は、日本語で卒論を書かねばならず、日系企業に就職することを目標にしている者が多い。それらの異なりからか、両コースの学生の日本語学習観も異なっていた。実は、この学生たちの学習観の異なりへの対応に、両方の学部のコースの日本語授業を同時に担当する教師たちは、授業のやり方に困惑することがあった。その一人が筆者である。まず、カンファレンスを含む、筆者とワン氏の協働型 AR 全体の状況を表 2 に示す。

表 2 筆者とワン氏の協働型 AR の状況

時期	状況
第Ⅰ期 2014 年 2 月 ～15 年 1 月	・筆者によるワン氏の授業見学開始 〔第 1 回研究助成費（UMRG）申請：不採用〕
第Ⅱ期 2015 年 2 月 ～16 年 1 月	・ピア・コーチングとして開始 検討項目は、ワン氏の授業、筆者の投稿予定論文、二人の研究発表要旨 〔第 2 回研究助成費（UMRG）申請計画開始⇒申請変更へ〕
第Ⅲ期 2016 年 2 月 ～16 年 7 月	・第Ⅱ期の検討項目に、ワン氏へインタビュー形式で教師の役割、授業観を加える ・ピア・コーチングからピア・カンファレンスの名称に変更して継続 ・ワン氏による筆者の授業見学開始（2016 年 5 月） ・検討項目にカンファレンスの省察文、及び回答票を加える 〔第 3 回研究助成費（BKP）で採用（2016 年 4 月 27 日）〕

4.2.2 分析データと分析方法

カンファレンスでは、一つ前に行ったカンファレンスに対する筆者のジャーナル³や、省察に現れる授業観、研究観なども議論した。このことから、今回のカンファレンスは授業検討会より広範囲に及ぶ教育実践検討会であると言える。

協働型 AR の活動は、3 期に分けて（表 2）分析した。第Ⅰ期に集めたデータは、筆者が実施した授業見学などに関するフィールドノーツである。第Ⅱ期、第Ⅲ期（2015 年 2 月より 2016 年 7 月）には、授業見学に加え 15 回のカンファレンスを行っている。分析に使用したデータは、カンファレンスの議論の音声データのうち、授業や教育観を話題にしているものを文字起こしした文字化データ、およびカンファレンスの振り返り、気づいたことを記録したジャーナルの文字データ、カンファレンス及び研究会 KL 活動の意味や成果を尋ねた自由記述式の回答票の回答である。

データは、SCQRM（西條 2007）⁴で主張されている「関心相関性」アプローチを参考とし、「関心相関的サンプリング」（西條 2007：102）によって、着目したバリエーションを選び出した。選び出したデータをコーディングし、カテゴリーの概念生成を行い、定義づけを行った。「ピアで学ぶプロセス」という現象を説明しうると判断できた概念を統廃合し、最終的に以下の 17 の概念にまとめた（表 3）。紙幅の関係で、それぞれの概念に当たる発話例（バリエーション）は、本稿本文で取り上げたものを中心に一部だけ提示する。以下、協働型 AR の 3 つの時期に沿って述べる。

*K：筆者，W：ワン氏の発話。バリエーション（ ）内は聞き手の言葉，〔 〕内は筆者の補足。

表3 カテゴリーと概念の関係

「カテゴリー」	【概念】：定義 (バリエーション)	「カテゴリー」	【概念】：定義 (バリエーション)
「信頼」	【概念1：二人の関係性の基盤】定義：始めるときにあったはずのもの	「私の教育観」	【概念9：授業を変える】自分の教育観を変えずに何ができるか
「対等にすることによる不安」	【概念2：ピア・コーチングの意味の解釈の異なり】相手と言葉の定義が違い、期待が外れる	「文化コンフリクト」	【概念10：理解できないショック】筆者が理解できないと考える学生の行動を擁護するWの説明。常識とはどこにもないものだとかショックを受ける (バリエーション4) K2-40：[そういう学生が] いることはわかりました！じゃあ、いると考えて、課題の時に指示しなければいけないということですか。マレーシアの先生は、「休んだらいいですね」と休んでほしくないと思ったら、そこまでの指示をしているんですね！
	【概念3：答えを教えてもらえない】コーチなら教えてくれるはず (バリエーション1) W5-42：たぶん、例えば「Wさん、こうした方がいいじゃないですか」とわかりやすい方が、援助にもなるし、指導にもなるんですね。それが、はっきり…なものじゃない限りは、え？どこ？と不安に思っています。		【概念11：マレーシア、日本それぞれの学校文化】マレーシアの学校文化なら、こうと決めつけ、あきらめられたら楽になれる
「プレッシャー」	【概念4：強制】一人では動けないが仕事が私をブッシュすることで動機づけている	「クールダウン」	【概念12：論じた教師にも気づき（沈静化）】日本人の学校文化観、マレーシア人の学校文化観でなく、個人の教育観なのだという気づき
	【概念5：仕事のモチベーションの向上】やりがい・面白み・自信を感じてきた		【概念13：ピアと不安をシェアする】共同研究活動をし、ピアでメンタリングをする
「私の教育観」	【概念6：私の言語教育観を支えるのは学生の言語学習観】学生が理解できなくて、不安になるのは教師	「不安から安心感に向かう」	【概念14：自信が確信に】ことばにし、ピアに伝えることで、自信が確信になる
	【概念7：変えることも変えないことも私の教育観】他人の授業を見て揺れる自分の授業。変えることも変えないと決めることも私の教育観 (バリエーション2) K3-29-1：練習時間は増やしたけど、去年言われた、これ[正解としての決まった表現を提示すること]は、やってないですね。(はい。はい。) やってなくて…		【概念15：ピアの態度に左右される】ピアから学ぶことは鼓舞されたり、落ち込んだり
	【概念8：ことばはそうやって覚えるもの】学生時代に嫌だったこと (バリエーション3) W3-22：質問見たら、ここに何が入るかわからない、と話にならない(そう。)のでそれをやる。ここは、話せないと卒業したときに仕事がない。話せないと日本語と関係ない仕事をして、もったいないと思う。	「信頼」	【概念16：ピアの示す相対的価値からの学び】自信を確信したからこそ学べる、得られる。
			【概念17：二人の間に再構築されたもの】始めるときにあったもの。最後にもう一度見えてきたもの (バリエーション5) K3-13：今、私がここまでしなやかとか、こんな私がここまでできるんじゃないかと思えるようになってきた。Wさんとやり取りする中で、思えるようになってきた。(いえいえ。)

4.3 協働型AR：カンファレンス（検討会）第I期

ワン氏と筆者は、同僚という対等な関係であると先述したが、当時先に博士の学位を取得しているワン氏の職位は、筆者より上であった。だが、逆に教師としての年数や、実際年齢も筆者の方が上であることから、それぞれに優位に立つ点が異なるという意味で、両者は対等だと考えた。そして、ピアとしてワン氏の授業見学をし、カンファレンスをピア・カンファレンスとして行った。

ところが、ワン氏は筆者の授業見学を始めなかった。また、カンファレンスの場でワン氏が「教師の自己研修という概念があることを知らなかった」と述べたので、第1期では、

筆者の授業への検討ではなく、自己研修に関する文献講読（日本語・英語）や学生に実施する協働学習（授業）についてのアンケート作成や見学したワン氏の授業を検討した。

4.4 協働型 AR：カンファレンス（検討会）第Ⅱ期

4.4.1 第Ⅱ期のカンファレンスをはじめる前に

実践開始後1年が経過したが、授業見学を始めないワン氏に理由を尋ねると、「教師の成長、協働型 AR で実施するピア・カンファレンスという概念が分かりにくかった」という回答があった。そのため、マレーシアで手に入る文献であり、実施内容が分かりやすく書かれていると思われたピア・コーチング（寺谷 1999）の文献からヒントを得、「ピア・コーチング」としてカンファレンスを実施することにした。

4.4.2 第Ⅱ期のカンファレンスにおいて

筆者が見学したワン氏の授業は、2年生の *Spoken Skills I* の授業であったが、学生が話すことより、敬語の習得学習やスクリプトを書くことに多くの時間が使われていた。また、提示場面は、ビジネス場面が多かった。これに対して、筆者は驚きを隠しえなかった。ビジネス日本語といった専門日本語は、4年生のシラバスであったし、学生が想像しにくい架空のビジネス場面が提示されロールプレイの練習が行われていたからである。ただし、その架空の場面に対応できるように、ロールプレイ用スクリプトは丁寧に用意されていた。カンファレンスで筆者は、「私は何がしたかったのか/何をしたのか・学生は何がしたかったのか/何をしたのか」といった Korthagen, et.al (2001) の8つの質問に準じた質問を行い、授業をこのように作った理由、学生の反応を答えてもらった。

これらの質問に対し、ワン氏は、「質問見たら、ここに何が入るかわからないと話にならないので、それをやる。」（バリエーション3）（表3）と答えた。そして、「ここは、話せないと卒業したときに仕事がない。」（同上）と述べた。ワン氏は、この（*Spoken Skills I*）授業に対して、学期末の学生からの評価で高い評価⁵をもらっていた。ワン氏は、この授業に自信を持っていたと推測できる。これに対して、筆者は、本学期に日本研究コースの3年生の総合日本語の学生からは高い評価（4.75/5.00点）を得ていたが、日本語コースの3年生の *Spoken Skills II* の授業では、低い評価（3.98点）を得て悩んでいた。そこで、ピア・コーチング活動として、ワン氏に授業見学とコメントをもらいたいと考えていた。しかしワン氏は、この1年も筆者の授業を見学に来ることはなかった。

4.5 協働型 AR：カンファレンス（検討会）第Ⅲ期

4.5.1 第Ⅲ期のカンファレンスをはじめる前に

ワン氏は、まだ筆者の授業見学を開始していなかったため、筆者が自身の授業に対して省察文（ジャーナル）を書き、カンファレンスでは、このジャーナルや第3者の授業も引き合いに出して、互いの考える教師の役割や授業観について議論した。

このように議論を始めてわかったことは、ワン氏が（ピア）コーチングを実施しているのに筆者が何も教えてくれないと考えていることであった【概念2：ピア・コーチングの意味の解釈の異なり】（表3）。つまり、ワン氏の授業を見学した筆者がワン氏に対してコーチをしない。具体的にどのように授業を変えるべきかアドバイスをしない。それでは、「何を学んだのかははっきりしない」（木村 2019：135）という不満を持っていた。

ここで気づいたのは、「ピア・コーチング」ということばがワン氏に不満と不安を作り出

していることであった（バリエーション 1）（表 3）。そこで、もう一度、二人で寺谷（1999）の文献にあたり、「ピア・コーチング」の意味を確認した上で、我々の実施している協働型 AR を「ピア・コーチング」から「ピア・カンファレンス」という名称に戻した。再び文献にあたり、ことばを変えることによって、ワン氏は「コーチング」を期待しなくなった。また、自分自身が「コーチング」しなければならないという負担も感じなくなったようである。やがて、ワン氏は、授業見学を始めた。

4.5.2 第Ⅲ期のカンファレンスにおいて

ワン氏は、日本研究コースの筆者の授業を見学した。そして、授業でいい点数を取ることや日本語を覚えることを目的としていない自分とは異なる学習観を持つ学生がいることに「別の世界や^{発話ママ}と正直に思った」（[回答票] 20160721）と衝撃を感じていた。カンファレンスでは、現在の担当コース以外で教えることになっても、同じ教育観で、「まずは、このままやってみたいですね。」（木村 2019：120）と答えた。

これに対して、筆者が「私も教育観を変えない。だけど今年、Spoken skills II のクラスの学生からの評価が上がった」と話すとワン氏は、なぜ評価が変わったのか知りたがった。「学生は違うけど、ここの学生の学習観は、変わらないと思うんですけど…」と、この時は、筆者の「正解として決まった表現を提示しない」やり方（バリエーション 2）（表 3）が受け入れられたことに納得しかねるようであった。ワン氏は、何度も私の教育観と授業の変化、そして学生からの反応について確認した。

納得しかねることは、筆者にも起こっていた。日本研究コースの授業で、理解できないと考える学生の行動があった。それに対して、カンファレンスでワン氏に意見を求めると、ワン氏は学生の行動を擁護した。今度は筆者が常識とはどこにもないものだとわかりショックを受けた（バリエーション 4）（表 3）。何度もワン氏にワン氏の考え、筆者の考えを確認していることが、カンファレンスやジャーナルに繰り返し同じトピックが上がり、そして、記録されていることからわかる【概念 10：理解できないショック】（表 3）。

このように異なる教育観、学習観をぶつけ合うだけのものかと思われた二人の協働型 AR の 3 年目の後半、ワン氏の授業に変化が現れた。ロールプレイの場面がビジネス場面から現在の学生の実際の生活活動に沿うような場面が変わったのである。先述したように、その前に筆者も筆者の Spoken skills II の授業に改善点を加えていた。

この時まで、筆者は教育者が二人集まれば、自然に協働して学び合いが始まると考えていた。しかし、「自然に始まる」と考えるのは、協働して学ぶという態度でなく、相手に何かを期待している態度にほかならない。ワン氏が授業の変更点の教示を期待していたと述べたが、期待していたのは筆者も同じだった。確かに、本協働型 AR の企画提案は筆者が行った。しかし、ワン氏に対してすぐに働きかけなかった。筆者はどこかで、研究が始まれば、研究者として先輩であるワン氏が導いてくれることを期待していたに違いない。そして、ピア・カンファレンスがうまくいかないと感じてしまっていたのだ。「働きかけるべきだ」とようやく気づいたときに、私は「ピア・カンファレンスで学べた」と感じた。

ピア・カンファレンスを通じて二人が得た学びは異なる。【概念 16：ピアの示す相対的価値からの学び】（表 3）。だが、そもそも、教育観も学習観も異なる二人が目指した学びやゴールは、異なっていたはずである。協働して一つのゴールを目指していたのではない。二人で何度も議論し、議論したのちに「ピア・カンファレンスで学べた」と感じえた。感じえたこの瞬間が、協働が生まれたという感触を得た瞬間でもあった。

5 考察：教師協働を生起する対等性

ここでもう一度、表1で提示したタイプ④を振り返り、タイプ④を可能にしたプロセス、教師協働を生起したものについて考えてみたい。池田・舘岡（2007）を引き、3.2では、協働の前提条件として、主体間が「対等」に認め合うこと、主体間に「対話」があり、その対話の「プロセス」や「創造」される新たな成果に主体間の「互恵性」があることを「協働」の概念とすると述べた。筆者もこの立場に立つ。しかし、タイプ④では、教師たちの立場が対等であったから協働が可能になったとは考えていない。なぜなら、この教師協働タイプ④にある対等性は、「協働」といった概念を説明するときによく言及される「水平に開かれた」対等性を前提にして可能になった協働とは言いにくいからである。あったのは、「水平に開かれた」関係性における「垂直的な働きかけ」によって、具現化された対等性である。対等性があったから協働が始まったのではなく、「垂直的な働きかけ」によって対等性が具現化され、具現化と協働が生まれることが同時に起こったのだと考える。

まず、「協働」における対等とは、力や役割が同じ（レベル）になることは目指されていないはずである。むしろ、「協働」の概念として求められる対等性とは、関わり合うメンバーの関係性が水平に開かれることであり、他者とは異なる「自分の力」や「自分の役割」を認め、メンバーの誰かが「自分の力」や「自分の役割」とは異なる他者の力や役割に対して、垂直的に働きかけることによって生まれるものであろう。それは、目に見えない対等性を具現化させることによって生起する協働の形態である。

「協働」の文脈では、しばしばヴィゴツキーの最近接発達領域（以下 ZPD）の概念が取り上げられる。例えば、佐藤（1999）がヴィゴツキーの ZPD の概念の拡張の方向について論じ、Cole et al.（1978）を引用して、ZPD を「自分の力だけで問題を解くことによって決定される現実の子どもの発達水準と、大人の指導や自分より能力のある仲間との共同の中で問題を解いていくことによって決定される可能性の発達の水準との間の相違」（佐藤 1999：34）と定義している。ここに「垂直的な働きかけ」という概念が浮かび上がる。ZPD の概念の根底に「垂直的な働きかけ」があり、共同作業を促進する上で重要な要素として捉えられていると考えられるのである。さらに、共同作業とは矛盾するとも思えるようなこの「垂直的な働きかけ」こそが、活動の源泉なのである。「垂直的な働きかけ」とは、トップダウンの一方的な指示や情報の転移を意味することではない。また、能力や役割を固定化させて働きかけることでもない。相互作用を生み出し、相互作用によって対等性を具現化するものである。そして、この対等性の具現化と共に教師の間に協働が起こるのだ。

意識しなくてもほぼ均質の価値観や生活習慣をもつ、「わかり合う文化」（平田 2012）の中にいる日本人教師同士が教師協働を目指しているとき、互いが対等性を感じ合うことは難しくない。だから、対等性を具現化するために「垂直的な働きかけ」がなければ教師協働が始まらないと感ずることはほとんどないし、特に取り上げていないのだと考える。

だが、教師たちの間に「私たち教師は対等な間柄でない」と考えるような文脈があるとしたら、協働はそもそも簡単なことでないということになる。また、日本語教師という一つの職業カテゴリーに括られても、教師それぞれは、個人の自己定義のために（浅田 2012）、それぞれのゴール、それぞれの成長を目指している。つまり、それらの教師の成長のゴールは異なる。だから、目指すゴールの異なる教師たちが学び合う教師協働を起こすには、誰かが働きかけ「対等性」を具現化することが重要になるはずである。タイプ④にあった対等性も、日本を拠点とする研修実施者である池田や舘岡が研修実施者と受講者という関

係を越えて、現場に働きかけることで協働が生まれたに違いない。「垂直的な働きかけ」やそれによって具現化される対等性が、教師協働すなわち教師の学び合いを進めたのである。

そして、本実践では、筆者がワン氏に働きかけていた。同僚である筆者の「働きかけ」を「垂直的」と呼ぶのは、実践に要した時間が示すように、本実践がワン氏にとって心から希望したものではなかったからである。だが、筆者は、教師として必要なものだと、ワン氏に共同実践の誘いを受けるように再三促した。そして、ワン氏は、研究会 KL の運営において交渉担当という責任ある役割を担うようになった。筆者は、このワン氏への「働きかけ」の過程で、二人のカンファレンスの場以外にも教師の学びの場を準備した（バリエーション 5）（表 3）。この結果、ワン氏に生まれた変化は、トップダウンの命令によって生まれたのではない。筆者の行為とワン氏の行為が相互作用することによって二人が得た自信から生まれたものであった【概念 14：自信が確信に】（表 3）。そして、ピア・カンファレンスや研究会 KL の運営において、二人は教える役割を時に交代させた。自分たちの問題・関心ごとに役割を入れ替えつつ議論した。その結果、二人は、自分の間違いに気づき、学び合った。そのプロセスに「協働」が作り出されたのである。

6 おわりに

これまでの日本国内の研究では、「対等」であることを前提条件に協働「する」ことが議論されてきた。しかし、個人が持つ文脈も価値観も能力も異なることを今一度思いおこす必要がある。教師たちの間にある見えない対等性を具現化し、それと同時に協働を「作り出していく」ことを考えるべきである。教師たちの間に協働を「作り出す」ことによって、教師たちは初めて学び合えるのである。

注.

- 1 本研究での研究会とは、研究や実践を発表する場を設けて、教師たちが学んでいる場のことである。また、勉強会は、公の発表は行わないが、小さなグループで文献講読や自分たちで自身の研究や実践を報告し合い、教師たちが学ぶ活動のことである。
- 2 高宮ほか（2006）では、授業を振り返る（メソッドとしての）AR が個人で行うことが多いことを前提とし、グループで行う AR を協働型 AR と呼んでいる。
- 3 倉知（1992）では、留学生が「それぞれ」、「思い思いのことを自由に記述」（p.152）したノートを支援者である教師とやり取りし、相互作用で異文化理解し合うジャーナル・アプローチの実践が行われている。筆者の実践では、主に本カンファレンスで自分の省察を記述したノートをジャーナル（省察文）と呼び、共にカンファレンスを実施するピアに見せ、それに対して再びカンファレンスを行っている。
- 4 SCQRM は、「研究する人間」という視点を導入し、データとの相互作用によって、人間行動および意識・認識の変化のプロセスを領域密着型として、理論化を試みている M-GTA（木下 2003, 2007）を分析方法のベースに組立てられている（西條 2008：227-230）。本研究では、複数の人間のデータの中に共通点を見出すのではなく、二人の教師の内省的なデータを考察すること、二人の教師の相互作用によって、学びの場が生成されるプロセスを記述したいと考えていたため、データのサンプリング方法の適合性、プロセスの明示化に優れている点からも SCQRM を援用した。
- 5 個人情報保護の観点から数値は記さない。筆者の数値から推測してもらいたい。

<参考文献>

- 秋田喜代美 (1998) 「実践の創造と同僚関係」 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典 (編) 『教師像の再構築』 pp. 235-259, 岩波書店.
- 浅田匡 (2012) 「教師学をめざして」 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編) 『成長する教師：教師学への誘い』 pp. 301-307, 金子書房.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのために』 ひつじ書房.
- 池田玲子・張瑜珊・木村かおり・アリアンティ, ヴィシニアティ (2016) 「アジアの協働学習実践研究を支えるプラットホーム構築」 『2016 年日本語教育国際研究大会予稿集』 インドネシア日本語教育学会.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習：理論と実践』 アルク.
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』 弘文堂.
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA：実践的質的研究法』 弘文堂.
- 木村かおり (2016) 「共同体の境界を越えるマレーシアの教師の協働学習」 『2016 年日本語教育国際研究大会予稿集』 インドネシア日本語教育学会.
- 木村かおり (2019) 『日本語教師の学び合いの場を共同構築する意義：マレーシア人教師と日本語人教師による社会的実践活動の分析から』 (博士論文) 早稲田大学リポジトリ <http://hdl.handle.net/2065/00063322>.
- 倉知曉美 (1992) 『対話からの異文化理解』 勁草書房.
- 西條剛央 (2007) 『ライブ講義・質的研究とは何か (SCQRM ベーシック編)』 新曜社.
- 西條剛央 (2008) 『ライブ講義・質的研究とは何か (SCQRM アドバンス編)』 新曜社.
- 佐藤公治 (1999) 『対話の中の学びと成長』 金子書房.
- 鈴木裕子・近藤裕美子 (2016) 「学び続ける教師を支える日本語教師会の活動意義：スペイン日本語教師会会員への質問紙調査を通して」 『第 21 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集』 ヨーロッパ日本語教師会.
- 高宮優美・松本一美・川北園子 (2006) 「協働型アクション・リサーチによる教師の成長の可能性：学習者との関わりから見えてきたこと」 『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』, 日本語教育学会.
- 館岡洋子 (2016) 『『対話型教師研修』の可能性：『教師研修』から『学び合いコミュニティ』へ』 『早稲田日本語教育学』 第 21 号, pp. 77-86, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 寺谷貴美子 (1999) 「教師の自己研修における Peer Coaching」 『日本語教育事情報告編 世界の日本語教育』 第 5 号, pp.187-201, 国際交流基金.
- 平田オリザ (2012) 『わかりあえないことから：コミュニケーション能力とは何か』 講談社現代新書.
- 藤岡完治 (1997) 「仲間とともに成長する：新しい校内研究の創造」 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編著) 『成長する教師：教師学への誘い』 pp.227-242, 金子書房.
- 細川英雄・館岡洋子・小林ミナ (編著) (2011) 『プロセスで学ぶレポート・ライティング：アイデアから完成まで』 朝倉書店.
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社.
- Cole, M. (Ed.) (1978) *Mind in Society: The Development of Higher psychological processes.* United State of America: Harvard University Press.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B. and Wubbels, T. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education.* NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Richards J.C., and Farrell, Thomas S. C. (2005) *Professional Development for Language Teachers.* United State of America: Cambridge University Press.

Rethinking a Concept of “Teacher Collaboration” from “Doing” to “Making”

A Case Study of Japanese Language Teachers’ Community in Malaysia

Kaori KIMURA
Waseda University

Abstract

After World War II, Japanese language education in Malaysia was restarted with the Japanese government’s support. The Japanese government has kept supporting teachers’ trainings of Malaysia. The support, however, makes contradiction sometimes. There are still no Japanese language education institutes and training sessions for Japanese language teachers (JLTs) of higher education that are run by local teachers in Malaysia. It is the time to change the JLTs’ training system, now. Thus, the author has been creating places where JLTs can learn themselves since 2012 as a teacher of local JLTs in Malaysia.

In this research the author collected the data; the field notes regarding activities of Kyodoojissen-Kenkyukai and the author’s reflection notes regarding the peer-conferences were run by two teachers (the author and the author’s colleague). These data were analyzed qualitatively using Structure-Construction Qualitative Research Method.

First, it seemed to be very difficult for two teachers to develop learning processes collaboratively. After the author pushed the colleague in order to discuss their own value several times, they noticed their own advantage to the other. As the result, they started to support each other. Finally, they’d construct *collaboration*. This research result tells us what is *Teacher collaboration* and how makes it.

CLIL 授業における学習者の思考の深化過程

—ディスカッションにみられるキーワードと視点からの考察—

元田 静（東海大学）

奥野 由紀子（首都大学東京）

要旨

本研究は、CLIL に基づいて設計された日本語授業におけるディスカッションの一場面を詳細に分析することにより、4C の中の特に「思考」がどのように深まっているのかを観察者と教師の視点から考察し、その過程を明らかにしたものである。授業の中で学習者の思考が深まると判断された場面では、各自の国や文化の視点、あるいは各自が「自分事」として捉えた思考が話し合いに複合的に取り入れられており、その話題の中で出てきたキーワードを共有しながら議論が深められていく様子が観察された。さらに、教師の発話の種類とインタビューによる分析から、教師は意図的なしかけや偶発的なしかけを使用するなどして、学習者の思考を深める足場かけをしていることがわかった。

【キーワード】 CLIL, ディスカッション, 思考の深化過程, 足場かけ

Keywords: CLIL, discussion, deepening process of Cognition, scaffolding

1 はじめに

近年、ヨーロッパを中心に外国語学習において内容言語統合型学習（以下、CLIL）による授業が注目を集めている。CLIL とは、特定の教科やテーマを学ぶことにより、内容の理解と目標言語の運用能力、学習スキルの向上を同時に進めながら思考を深めていく教育アプローチであり、内容（Content）、言語（Communication）、思考（Cognition）、協学・異文化理解（Community/ Culture）、という 4 つの概念（以下、4C）を有機的に結びつけ、汎用的な能力を高める教育の実現を目指すものである（Coyle, Hood, and Marsh 2010, 渡部・池田・和泉 2011, 奥野・小林・佐藤・元田・渡部 2018）。本研究では CLIL に基づいて設計された日本語授業におけるディスカッションの一場面を詳細に分析することにより、4C の中の特に「思考」がどのように深まっているのかを、授業の観察者（元田）と実践者である教師（奥野）の視点から考察し、その過程を明らかにする。

本実践は、「P : Poverty 貧困からの脱却」「E : Education 教育」「A : Assistance in need 自立のための援助」「C : Cooperation & Communication 協働と対話」「E : Environment 環境」という 5 つの内容を含んだ「PEACE プログラム」（縫部 2009）に基づくものである。また、分析対象としたディスカッションは、世界最貧国の一つである西アフリカのシエラレオネについての発表と分担読解を行い、シエラレオネで活動するゲストスピーカーの話を聞いた後に行った。

まず、このディスカッションを分析対象とした理由について述べる。授業開始時点では、学習者がゲストスピーカーの話の感想を順番に述べ（前週の宿題として書いた文章をその

まま読むことが多かった), 教師がそれに対してコメントを述べる, というように淡々と進んでいたが, 時間が経つとともに話題を少しずつ変えながら議論が活性化し, 議論への参加者が増え, 学習者の思考も深まっていく様子が観察された。これは筆者らにとっても予想以上のものであった。この話し合いの中に思考を深めるためのどのようなヒントが隠されているかを知りたいと考え, 分析を行うことにした。

2 CLIL における「思考」

CLIL では, 学習者は表面的な理解である低次元思考 LOTS (Lower-Order Thinking Skills) から, 深い理解, 高次元思考 HOTS (Higher-Order Thinking Skills) へと思考を伸ばしていくと考えられており, この「思考のピラミッド」(Bloom 1956) を意識して授業準備, 実施, 評価を行うべきであるとされる (渡部他 2011)。「思考のピラミッド」とは, 記憶 (暗記や再生) →理解 (説明・要約・分類・比較など) →受容・応用 (実践・活用) →分析 (特徴づけ・批評・検討) →評価 (判断・振り返り) →創造 (計画・行動) へつながるように思考レベルが上がっていくようなイメージである。具体的には, 思考を深めるためにテーマに関する基本的情報や重要な概念を「理解」して事象の現状や仕組みを知り, 発言や発表の機会を通して「受容」した知識を「応用」・「活用」し, さらにディスカッションなどの対話を通してクリティカルに「分析」し, 価値判断を行い (「評価」), 当事者としての「創造」や行動へと結びつくような活動が考えられる。特に CLIL では, 思考を深める上で対話を通じた指導 (dialogic teaching) を重視している (Llinares, Morton, and Whittaker 2012: 63-70)。しかし, 教師からの質問が事実を尋ねるものばかりであれば, 対話は活性化せず, 学習者の思考も深まらないため, 理由を説明させる, 意見を語らせる等のより認知的に複雑な質問も準備する必要があるとされる (Dalton-Puffer 2007: 118)。

実際に CLIL の授業においてどのような対話が見られるかについては, 大規模なコーパスデータによる分析が行われている (Dalton-Puffer 2007, Llinares *et al.* 2012, Möller 2017)。たとえば, Dalton-Puffer (2007: 93-126) では, 目標言語 (英語) で教科科目を学ぶ CLIL クラスを対象に教師の質問の種類を調査しているが, 教師からの質問で最も多かったのは事実を尋ねる質問で 9 割を占めており, 詳しく説明させる, 理由を説明させる等の高次思考力を必要とする質問は 1 割程度に留まっていたことが報告されており, 思考を深めることは容易ではないことがわかる。同じくコーパスデータの分析により, Llinares *et al.* (2012: 71) では, 学習者の内容理解や言語学習を促進する対話は偶然起こるのではなく, 教師が教育目標から見てどのような対話が必要かを考え, あらかじめ準備し, そのような対話を導くよう計画的に行動した場合に起こっていると指摘していることから, 思考を深めるような対話には教師の意図的ななしかけも必要であることがうかがえる。

また CLIL では, 学習者が持っている複数言語能力, テクノロジー等のスキルを社会的・文化的な文脈に応じて相互補完的に利用するという考え方である複リテラシー・アプローチが推奨されており (García, Bartlett, and Kleifgen 2007), その手段の一つとしてトランス・ランゲージング (Translanguaging) が挙げられる。トランス・ランゲージングとは, 複言語話者の統合的な言語レパートリーを用いた多言語実践 (García & Wei 2014) であり, 「マルチリンガルの全ての言語資源を, 言語の境界線を超越して一つのつながったレパートリーとして捉えた概念」 (加納 2016: 3) とされる。このようなすでに学習者が持つ様々なスキルを積極的に活用することで思考を深めることも可能となる。

また, CLIL のクラスを担当する教師には, 教室に対話空間を創出し, 活発な対話を促進することによって, 内容と言語を総合的に学ぶことを可能とするコミュニケーション・スキルが求められるとされ (Urmeneta and Walsh 2017) , Nikula, Dalton-Puffer, Llinares and Lorenzo (2016) は, CLIL における効果的な内容と言語の統合を促進するためにはカリキュラムの組み立て方や教師の意識についても調査する必要があると述べている。小林・奥野 (2019) は, これらの先行研究を概観し, 今後は教師と学習者間の対話に加えて, 学習者同士の対話, カリキュラムの構成や教師の意識等, より幅広い観点から研究を進める必要があると述べている。

本研究では, これらの先行研究を踏まえ, CLIL 授業の中で教師が参加したディスカッションを分析することで, 思考の深化に関わる要素を見出し, 対話や思考を深めるための教師の足場かけ (scaffolding) や態度を明らかにする。

3 研究の目的と方法

3.1 目的

本研究の目的は, 以下の通りである。

- (1) 学習者の思考が深化したと思われる場面をディスカッションの中から抽出し, 思考の深化に関わる要素を見出す。
- (2) 学習者の議論を活性化させ, 思考を深めるための教師の工夫や態度を明らかにする。

3.2 方法

材料：授業録画ビデオ, 観察者のフィールドノーツ, を書き起こしたプロトコル

分析方法：

- ①観察者と教師がビデオを見ながら気づいたことを述べ合う。観察者が教師に質問する。
- ②観察者がプロトコルから思考の深まりが見られたと思われる場面を抽出する。
- ③観察者が抽出した場面を教師に提示し, 教師にその時に考えたことや, 発話意図をインタビューする。
- ④観察者がディスカッション内の教師の発話にラベリングをし, その後, 教師とともに確認を行う。

なお, 思考が深化したと考えられる場面の抽出にあたっては, 単に固定的な知識が付加された場面ではなく, 答えのない問題に対して, 複合的な見方, 新しい見方, 批判的な見方が創り出された場面を選択した。また, 本研究では, 全体の議論の深まりと個人の思考の深まりについては重なる部分が大きいと捉え, 特に区別しないものとした。

4 実践の概要

4.1 コースの概要

日本国内の大学における上級日本語のクラスを本研究の対象とした。対象者は, 韓国 2 名, 中国 5 名, 台湾 1 名の計 8 名であった。また, この授業にはティーチング・アシスタント (以下, TA) が 3 名と観察者 1 名が参加していた。著者の一人である奥野が教師として授業を行い, 元田が観察を行った。

コース全体のテーマは、PEACE プログラムの P にあたる「貧困」であった。週 1 コマ (90 分) ×15 週で、授業は以下のように構成された。

第 1～2 回：導入・貧困とは

第 3～4 回：シエラレオネについてのポスター作りと発表

第 5～8 回：シエラレオネに関する DVD の視聴、分担読解 1、レジュメ作り、発表

使用図書：『世界で一番いのちの短い国－シエラレオネの国境なき医師団－』（山本敏晴著、小学館文庫）

第 9～10 回：ゲストスピーカーの話と振り返り

第 11～13 回：分担読解 2 の準備と発表

使用図書：『グラミン銀行を知っていますか－貧困女性の開発と自立支援－』（坪井ひろみ著、東洋経済新報社）、『おしゃれなエコが世界を救う－女社長のフェアトレード奮闘記－』（サファイア・ミニ著、日経 BP 社）、『「20 円」で世界をつなぐ仕事』（小暮真久著、日本能率協会マネジメントセンター）、『「最高の授業」を世界の果てまで届けよう』（税所篤快著、飛鳥新社）

第 14～15 回：全体の振り返り

4.2 分析対象とした授業

今回分析対象とした授業は、第 10 回、ゲストスピーカーの講演後のディスカッションであった。学習者はポスター発表や DVD、分担読解 1 でシエラレオネについての基礎的な知識を得た後（第 3～8 回）、シエラレオネで活動している NPO 法人の社会起業家に実際に教室に来てもらい、活動の内容やシエラレオネの現状について話を聞いた（第 9 回）。第 10 回では、前週の講演を中心に振り返りのディスカッションを行った。

この日は 2 名が欠席していたため、ディスカッションに参加したのは、韓国 2 名 (A, B)、中国 4 名 (C, D, E, F)、ティーチングアシスタント 2 名 (TA1：シリア, TA2：中国)、および教師 (T) であり、補足的に観察者も参加した。なお、学習者 A, E, F, TA1, TA2 は女性、学習者 B, C, D は男性であった。ディスカッションは、全員の顔が見えるよう、輪になって行われた。

5 学習者の思考の深化の過程

5.1 ディスカッションの話題

ディスカッションはつながりを保ちながら一つの流れの中で行われたが、話題は大きく以下の 4 つに分けられた。

話題①「TA1 の疑問 1：イスラム教の感謝について」

話題②「TA1 の疑問 2：現地の人の働く意欲について」

話題③「ジェンダーについて」

話題④「フェアトレードについて」

最もディスカッションが活性化したのは話題④であった。そこで、話題①～③、話題④に分けて、以下にディスカッションの流れを記述し、分析と考察を加えることにした。

5.2 話題①～③について

5.2.1 ディスカッションの流れ

話題①では、まず TA1 が用意していた疑問を学習者に投げかけた。前の授業で分担読解した本の中で、コーランに「富めるものは、貧しきものに、無償で財を与えよ。さすれば将来、幸せにならん」とあるために、シエラレオネでは外国人のボランディアの人々が無償で援助をしても当然だという考えを持っている人がいるという筆者の意見が書かれていたことに対し、TA1 がシリアと日本の感謝の仕方の違い（日本人はシリア人に比べて感謝や謝罪の表明が多い）や、イスラムでは相手のために祈るという感謝の仕方があるということを出し、シエラレオネの人の感謝の仕方が著者には少し足りなかったのかもしれないと意見を述べた。それに対し、A が韓国でも恩を返してもらおうと考ええるとストレスがたまるので考えないほうがいいのかという考えがあると述べた。

次に、話題②では、TA1 がゲストスピーカーの話の中で「シエラレオネの人たちは働かない」と言ったことが印象的であったと述べ、「国民は政府に左右されるのではないか」と意見を述べた。さらに、教師がゲストスピーカーから授業外で聞いたこととして、ゲストスピーカーが支援活動をしている源が使命感ではなく、シエラレオネの人たちに対する「怒り」であったという情報を新たに追加した。それに対し、学習者 A は「シエラレオネの人たちはいくらがんばっても報われないという気持ちがあるから日本とは違うのではないか」「韓国で貧困な状況になったら、一生懸命頑張っても報われることはできないほうが多いと思う」と母国である韓国の考え方を例に出しながら述べ、ゲストスピーカーのシエラレオネの人は働かないという視点は「日本の視点ではないか」と述べた。

ここまでは A と TA1 と教師のみが発言をしていたが、ここで初めて B が議論に加わってきた。B は A の意見を受けて、「国がちゃんとできていないから、国民に対して何かしてあげることができないから、働いても働かなくても同じだと考えるのではないか」と自分の意見を述べた。

さらに、A が「シエラレオネの女性の場合はどうか」と聞いてきた。A はこの授業の次の時間に予定される分担読解 2 の準備のために『グラミン銀行を知っていますか』（前掲）という本を読んでおり、女性の立場に関心を持っているようであった。教師が「女性が家の仕事をしないとまわらないのではないか」と述べると、B が「そのような考え方はどの国でもあるのではないか。夫が仕事をして妻は家庭のことをするしかないし、別々のほうが効率的だ」と意見を述べた。それに対し、C が「女性に権利はないのか。効率のために分担して仕事をするのか。女性に仕事をする権利はないのか」と B と対立する意見を述べた。

5.2.2 分析と考察

話題①～③では、教師や TA1 が学習者たちに話題を提供し、それに対して A が意見を述べ、そこに B が加わり、A が意見を返す、という流れであった。

このディスカッションの中で、観察者が学習者の思考が深まっていると判断した場面は 3 か所あった。一つ目は、感謝の仕方が日本とシエラレオネでは違うのではないかという意見が出た場面（話題①）、二つ目は、シエラレオネの人が働かないというのは日本の視点ではないかという意見が出た場面（話題②）、三つ目は、話題③の A と B が女性の仕事について意見が対立した場面（話題③）であった。特に二つ目の意見は、日本人である教師にとっては新しい考え方であったようで、授業後のインタビューで「どきっとした」と述べていた。このディスカッションでは、学習対象としている「シエラレオネ」の事象を、参加

者自身の国である「シリア」、「韓国」、現在住んでいる「日本」の4つの国の視点から考察することによって、異なる価値観の比較が可能となり、複合的な思考、批判的な思考につながったのではないかと考える。話題①～③の中でキーワードと考えられる言葉は、「怒り」「報われない」「女性」であった。なお、これらのキーワードは、話題の中心的なテーマに関わり、話し合いの中で複数回用いられ、思考を深める上で重要であると思われる言葉を参加者（教師やTAも含む）の発話の中から選び出したものである。

AとB以外の学習者からの発言はほとんどなかったが、A、B、教師、TA1のやりとりをうなずく等して静かに聞いている様子が観察された。特に教師がゲストスピーカーの「怒り」の話題を出した場面では、顔をあげ、関心を示していた。話題の中で、ところどころゲストスピーカーが話していた内容や分担読解の本の内容の確認などがなされ、他の学習者が議論に加わるための下地づくりがなされているようであった。

5.3 話題④について

5.3.1 ディスカッションの流れ

次の授業から取り扱う社会起業家に関する分担読解2につなげるため、まず教師が開発途上国の原料や製品を適正な価格で継続的に購入することにより、立場の弱い開発途上国の生産者や労働者の生活改善と自立を目指すというフェアトレードについての説明を簡単に行った。その後、学習者にあらかじめ用意しておいたテキスト『おしやれなエコが地球を救う』（前掲）の一部を黙読する時間を与えた（約4分間）。その上で、教師が「フェアトレードとはどのようなことか」と学習者にその理解を問いかけ、ディスカッションが再開された。フェアトレードで売れるもの、売り方、目指しているものを全体で確認した後（ここから教師の問いかけに対してC、Dも発言するようになった）、Bが「フェアトレードで商品の値段が高くなったら客が買わないのではないかと疑問を投げかけた。それに対し、Aが「作った人と一緒に話して納得できるような値段を決めればいいじゃないですか。（中略）稼いだお金を大企業が半分以上持って行くのはいやなこと」と述べた。その後AとBは、それなら社会起業家はボランティアなのか、いやボランティアではない、と対立し、議論はヒートアップして、ついにBがAに韓国語で話し始め、周りは苦笑いをしながら二人を見守った。

ここで教師が、「みなさん、二人で話してほしいんですけど、中国語で話して、その後日本語で。韓国語で話して、日本語で。フェアトレードだと高くなるから売れないんじゃないかってBさんが話してくれたけど、それについてどう思いますか」と発言し、学習者に母語で話す時間を与えた。学習者たちは2～3人組になり、一斉に母語で話し始めた。声が大きくなり、全員が活発に話している様子が観察された（約6分間）。

その後、各グループで話し合った内容をグループごとに紹介してもらいながら、ディスカッションが再開された。ここからE、Fも含めて全員が議論に参加した。ここで新たな視点として、「中国」の視点が加わった。Aの「中国にはアフリカを助けようということはないのか」という問いかけに対し、中国出身のCやEが「寄付金がたくさんある」と答え、大学で支援金を出したり、新幹線を作ったりするという例を出した。また、Bが「アフリカの服を買いきたいか」と尋ねたのに対し、Cが「私は絶対買わない」と答えた。それに対し、TA2が「こういう教育（この授業のような教育）を受けると覚悟を持つようになるのでちょっと支援したくなる」と述べ、他の学習者も「消費者の心が大切」「芸能人がやったことを見ると私も買いたいと思う」「宣伝が最も大事」と各々の意見を出し合った。

さらに、D が「国の経済力が違うから先進国が税金で貧しい人たちにお金をあげればいい」という意見を述べたところ、B が、韓国が朝鮮戦争後にアメリカの技術支援を受けて発展した過程について触れ、「ただでお金をあげたり借金をしたりすることではなく、技術支援が大切なのではないかと述べた。皆も意見を重ね、F が「子供に勉強、教育を与えること」を提案した。そこから奨学金の制度を設けて教育の機会を与えることが大切ではないかとの意見に発展した。

5.3.2 分析と考察

教師が黙読や母語での話し合いを取り入れた後に、全体のディスカッションへの参加者が増え、最終的には全員が参加した。

このディスカッションの中で、観察者が学習者の思考が深まっていると判断した場面は3か所あった。一つ目は、フェアトレードだと値段が上がって商品は売れないのではないかと意見に対して議論が起こった場面、二つ目は宣伝などの方法を使えば売れるのではないかとというアイデアが出た場面、三つ目はただお金を出すのではなく教育や技術支援が必要ではないかという意見が出た場面である。

話題③のときと同様に、ここでも A と B の対立がきっかけとなった。対立する意見は周りの学習者に認知的不協和を生じさせ、矛盾を解消しようと各自に思考を要求する。また、宣伝を使えば売れるのではないかとというアイデアが出た場面では、私は買いたくない、買いたいというように、「もし自分が買うとしたら」という立場になって考えていた。このように、「自分事」に置き換えてリアリティを持って考えることも思考を深める一因になると考えられる。さらに、自国（韓国）の歴史に関する知識を途上国の技術支援や教育の必要性にも結びつけて考えていた。先ほどの話題①～③のときと同様に、異なる視点が提示されることにより、多角的な見方が可能となり、思考が深まることがうかがえる。これは、参加者の国の種類が多いほど異なる視点が得られる可能性も高くなると考えられる。

このように、話題④においても「韓国」や「中国」という自国の視点、また「自分」という視点を行き来しながら思考が深められていた。また、話題④の中でキーワードと考えられる言葉は、「フェアトレード」「フェアな（公平な、公正な、適正な）」「値段」「時給」「企業」「ボランティア」「コスト」「利益」「消費者」「品質」「寄付金」「宣伝」「先進国」「技術支援」「教育」「奨学金」などであり、学習者はこれらのキーワードを使いながら議論を進めていた。また、話題②で出てきたキーワード、「報われない」という言葉も再度 A によって使われていた。

6 教師の足場かけ

6.1 教師の発話の分類

このように、この授業では教師や観察者がはじめに予想していた以上に学習者の議論が活性化し、思考が深まっていく過程が観察された。では、このディスカッションにおいて、教師はどのような足場かけをしていたのであろうか。その手掛かりを探るために、教師の発話を分析することにした。

まず、発話をターンごとに区切り、話題ごとに教師、学習者、その他（TA、観察者）に分けて発話数を数え、それぞれの発話数を全発話数で割って比率を計算した（表1）¹。

話題ごとの発話者の比率に注目すると、話題①では、ほぼ教師と TA の発話で占められ、

多くの学習者は聞き役に回っていた。話題②、話題③は、教師と学習者の発話数がほぼ同じであるが、話題④では学習者の発話数が大幅に増えている。このことから、はじめは教師主導で進んでいたディスカッションが、後半は学習者主導に移行したことがうかがえる。

表1 発話数と比率

	教師の発話数 (%)	学習者の発話数 (%)	その他(TA, 観察者)の発話 (%)	全発話数 (%)
話題①	7 (50.0)	2 (14.3)	5 (35.7)	14 (100)
話題②	14 (41.2)	15 (44.1)	5 (14.7)	34 (100)
話題③	10 (29.4)	16 (29.4)	8 (23.5)	34 (100)
話題④	32 (30.8)	66 (63.5)	6 (5.8)	104 (100)

次に、教師がどのような発話をしているのかを把握するために、教師の発話のみを拾い、発話の内容や機能から以下の「言い換え」「説明」「応答」「しかけ」の4つに分けてラベリングした。それぞれの定義と例を表2に示す。

表2 教師の発話のラベル

ラベル	定義	例
「言い換え」	学習者の理解を助けるため、あるいは発言者への承認を示すために、学習者が話した言葉をわかりやすく言い換えたり、まとめたり、繰り返したりする。	A: そういう考えがあるから、Sさん ¹⁾ がそういうことおっしゃったんじゃないかなあと 思います。 T: なるほど、なるほど、日本の中ではがんばったら上がる。 ²⁾
「説明」	学習者に新しい情報を伝えるために、詳しく説明したり、学習者が話したことに補足したりする。	T: Sさんがこういう活動をしている源が、かわいそうだからとか、何かしなきゃという使命感とかではなく、シエラレオネの人たちに対する怒りだって言っています。
「応答」 ³⁾	学習者の質問に簡単に応答したり、聞き返したり、あいづちを打ったりする。	B: 日本にはお金がない人たちは生活保護を申請、申し込みすることができますよね。 T: できます。
「しかけ」	教師が意図をもって学習者に問いかけたり、指示を与えたりする。	T: それについてはどう思いますか。お金を持っている国が、お金を持っていない国にお金を与えること。

注 1) ゲストスピーカーのこと。

2) ゴシックは教師の発話を表す。

3) 「応答」は簡単な応答のみで構成されている発話とし、「応答+言い換え」「応答+説明」「応答+しかけ」の場合は、それぞれ「言い換え」「説明」「しかけ」と見なした。

その後、話題ごとに分類して、全体の教師の発話の傾向をまとめた(表3)。分類の結果から、話題④で「しかけ」が増えていることがわかる。「言い換え」は主に話題①、④でなされ、「説明」は話題②、③で多い傾向があった。

表3 教師発話の種類とその数

	言い換え	説明	応答	しかけ	その他
話題①	5	—	—	1	説明+しかけ 1
話題②	1	8	2	2	言い換え+説明 1
話題③	2	6	1	1	—
話題④	6	3	5	8	言い換え+説明 2 言い換え+しかけ 3 説明+しかけ 5

これらの結果をもとに、議論を活性化させ、学習者の思考を深めるための教師の工夫について、観察者の視点から以下に考察する。

6.2 議論や思考の深まりを促す教師の工夫

(1) 「しかけ」

まず、内容の観点から考察する。話題①では、シリアのTA1に以前分担読解1で読んだ本の中の疑問やゲストスピーカーの話で感じたことをはじめに話してもらい、議論の話題を作っていた。また、フェアトレードの話題も来週からの分担読解2の下地づくりのために教師が意図的に用意していたものであった。しかし、シエラレオネの人は働かないということに対する視点の異なりやジェンダーの話題はディスカッションの中で偶発的に生まれたものであり、教師が意図的にしかけたものではなかった。

次に、方法の観点から考察する。フェアトレードの文章で黙読させることは事前に計画した意図的なものであったが、母語を用いたペアやグループでの議論は韓国の2名の意見が対立したのをきっかけに急遽取り入れた偶発的なものであった。このフェアトレードについての導入となる黙読と、母語を用いたペアでの議論によるトランス・ランゲージングの場の創出は、学習者全員を議論に参加させるための一つのターニングポイントになったと思われる。学習者全員が議論に参加することにより、確実に視点が増え、フェアトレードについての思考も深化していった。間に黙読を取り入れた理由について教師にインタビューしたところ、「ディスカッションだけではだれるので自分で作業するのも必要なのではないか」と思ったからということであった。また、ペアやグループになって母語で議論を行ったことについては「話したいことがすごくあるけど、日本語では話せないのではないかな。入ってこないのはみんなもそうなのではないかな。母語があるとワンクッションあって話しやすいかもしれない」と考え、急遽取り入れたとのことであった。

このように、教師の意図的なしかけと偶発的なしかけの双方が思考の深化に影響を与える様子が観察された。教師はディスカッションの進行についてある程度計画を立てておかなければならないが、そのときの議論の流れの中から偶発的に出てきた新しい考え方や方向性を受け入れる柔軟性も必要であると考えられる。

(2) 「言い換え」と「説明」

同時に、教師は「言い換え」を多用していた。インタビューで教師は「自分は話しすぎたかもしれない」と述べていたが、「言い換え」の多用がそう感じさせたのかもしれない。

しかしながら、「言い換え」を重ねることで、学習者の理解が深まり、発言者も受け入れられたと安心するので、議論を安定させるうえで教師の「言い換え」は重要な役割を担っているのではないかと考える。インタビューで教師は、「言い換え」には学習者の発言を承認し、勇気づけたいという気持ちもあったと述べていた。教師は、「自分は話しすぎたかもしれない」と思いつつも、「抑えるところは抑え」、自分は「まとめ役」であると認識していた。

また、教師は「説明」によって議論の下地作りをしていた。たとえば、ゲストスピーカーが講演で話したこと以外の内容を詳しく伝え、フェアトレードやエシカル消費など、新しい知識や概念について詳しく説明した。

さらに、以下の例のように「しかけ」のような役割を持つ「言い換え」や「説明」も見られた（いずれも話題④のフェアトレードに関する発言）。

「言い換え」の例：

F：消費者の、アフリカからきたもの、品質。

T：いいワードが出てきたよ、**消費者**とか**品質**とか。

「説明」の例：

T：その人が作ったわけじゃなくて、そういう**システム**、そういう考え方はあるんですけども。

このように、教師はあらかじめ教師自身が持っていた知識を「言い換え」や「説明」の中に自然な形で示し、学習者に思考を深める上で必要となるキーワードへの注目を促している（上記例のゴシック部分）。どちらも議論や思考の深まりに間接的に影響を与える教師の足場かけであると考ええる。

(3) つながり

全体を通して、教師は単発的に話題を提示するのではなく、学習者の前の発言とのつながり、話題と話題とのつながり、前の学習内容（ポスターや分担読解1）や後の学習内容（分担読解2）とのつながりを持たせようと意識しているようであった。

つながりの例（話題③→話題④の場面）：

A：女性**は刺繍**とか作ってそれを売っても、男性のようにお金をもらうことはできないっていうことがその本（『グラミン銀行を知っていますか』）には書いてありました。

T：なので、この後、ちょっとフェアトレードの話とかもしたいと思うんですけども。今シリアでも内戦があって、男の人がたくさん死んでしまって、女の人と子どもだけが残された家とかもあって、そういう人たちを支援しようとしている団体もあるんですね。イブラワハイトっていう、針と糸っていう団体なんですけど。それは**女性に刺繍**の仕事を学んでもらってブローチとかを日本に持って帰って売って、そのお金を彼女たちに支払う。（中略）今後そういう人たちにちゃんとお金を払って協力をして、それを売ろうっていう団体、支援団体がありますけれども。その適正な価格でちゃんと、仕事をたとえしたとしても適正な価格で買ってもらえないと、生活が全然よくならないですね。（中略）がんばっても**報われない**っていうことを改善するシステムの一つとして、フェアトレードっていうところがあるんですね。

上記の例では、ゴシック部分で示されているように、ジェンダーの話（話題③）からフェアトレードの話（話題④）に移るときに、「女性」と「刺繍」の話でつないでいる。また、話題②で出た「報われない」というキーワードを持ち込んで、前の話題とつないでいる。全体として、このような自然なつながりのある場面が多く見られた。教師にインタビューしたところ、「今まで学んだこと、学生が出した話題や発言を再利用しつつ、次の授業にも自然につながるよう意識した」ということであった。教師のこのような意識と働きかけによって、学習者は前に学んだ言葉や概念を思い出し、話し合いの中での思考を深め、さらに次の学習へとつなげていくことができるのではないかと考える。

（4）指名

教師は全体を通して、「～さんはどう思うか」というように特定の学習者を指名せず、「それに対して、どう思いますか」と全体に問いかけていた。はじめのほうでAのみが発言していたときも、他の人を指名することなくそのまま議論を進めた。これについて教師にインタビューしたところ、「無理強いはしなかった。話したくなるのを待った」ということであった。このように、教師が学習者の発言を操作しないことで、学習者は自分たちで議論を作り出し、思考を深めていったという達成感や自信を得られるのではないかと考える。また、その経験は次の学習への意欲にもつながることが期待される。

（5）態度

教師へのインタビューから、AとBの対立が生じたときに、「率直に話せている。思考が深まるチャンスだ」と感じていたことがわかった。教師が議論の対立を肯定的に捉えていたことも、議論の活性化、思考の深まりに影響を与えたのではないかと考える。指名のときと同様に、学習者の自主性を尊重し、自由に意見が言える場にしたいという教師の態度がうかがえる。

7 まとめと今後の課題

今回のディスカッションの分析により、学習者の思考が深まったと判断された場面では、各自の国や文化の視点、あるいは各自が「自分事」として捉えた思考が話し合いに複合的に取り入れられており、その話題の中で出てきたキーワードを共有しながら議論が深められていく様子が観察された。さらに、教師の発話の種類とインタビューによる分析から、教師は意図的なしかけや偶発的なしかけを使用するなどして、学習者の思考を深める足場かけをしていることがわかった。本研究により、普段は可視化されにくい参加者の思考の深化過程の一端が明らかになり、CLILの授業で深い学びを実現させるための一つの手掛かりが示されたのではないかと考える。

一方、データの分析に関してはより詳細な方法が求められる。今回は教師と学習者のターン数を比較したが、ディスカッションの前半では教師やTA1の長い発話が多く見られ、後半は学習者同士の短い発話のやり取りが目立った。発話文の長さや量について検討を加えることで、別の観点からディスカッションの流れや深まりが見えてくる可能性がある。また、何をもって思考が深まったと見なすのかという判断の客観性を高めるために、先行研究（Bloom 1956 等）の思考の分類を用いた検討や学習者へのインタビューも含めた検討も必要であると考え。上記2点については、今後の課題とする。

注.

¹ カウントはクラス全体での発話を対象とした。話題④では途中で学習者が小グループに分かれて母語で話す時間があったが、そこでの発話はカウントに含めていない。

追記.

本研究は JSPS 科研費 JP18K00691 の助成を受けた。

<参考文献>

- Bloom, B. S. (ed.). (1956) *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*. New York: London.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins Publishing.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. A. (2007) 'From biliteracy to pluriliteracies' in P. Auer & L. Wei (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Walter de Gruyter: 207-228.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. London: Palgrave Macmillan.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012) *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Möller, V. (2017) *Language Acquisition in CLIL and Non-CLIL Settings: Learner corpus and experimental evidence on passive constructions*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., Llinares, A., & Lorenzo, F. (2016). 'More than content and language: The complexity of integration in CLIL and bilingual education' in T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters: 1-25.
- Urmeneta, C. E., & Walsh, S. (2017) 'Classroom interactional competence in content and language integrated learning' in A. Llinares & T. Morton (eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 183-200.
- 奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子 (2018) 『日本語教師のための CLIL (内容言語統合型学習) 入門』 凡人社.
- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングと概念構築—その関係と役割を考える—」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 第 12 号, 77-94.
- 小林明子・奥野由紀子 (2019) 「内容言語統合型学習 (CLIL) の実践と効果—日本語教育への導入と課題—」 『第二言語としての日本語の習得研究』 第 22 号, pp. 29-43. 凡人社.
- 縫部義憲 (2009) 「日本語教育で『愛』を語る」 (最終講義資料), 2009 年 2 月 7 日, 於広島大学.
- 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011) 『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第 1 巻 原理と方法』 上智大学出版.

A Deepening Process of Cognition in a CLIL Class

Consideration from Keywords and Viewpoints in a Discussion

Shizuka MOTODA (Tokai University)

Yukiko OKUNO (Tokyo Metropolitan University)

Abstract

In recent years, language classes based on Content and Language Integrated Learning (CLIL) have attracted attention in foreign language learning. CLIL is a teaching method that simultaneously promotes understanding of a subject's contents and target language and supports the improvement of learning skills through the 4Cs framework: Content, Communication, Cognition, and Community/ Culture. This study analyzed the discussion protocol in a Japanese language CLIL class and clarified how the Cognition component of the 4Cs deepened, from the viewpoints of both the class teacher and an observer.

In this study, it was analyzed using part of a discussion conducted after learners read a doctor's notes about Médecins Sans Frontières (MSF) activities in Sierra Leone through shared reading and listened to a guest speaker working to solve poverty in Sierra Leone.

The analysis revealed that the discussion was proceeded by keywords, which were spoken by the participants. They were aware that it was their problem by synthesizing their viewpoints to Sierra Leone where is the third country for them, to Japan where they are currently living, and to their own countries. In addition, the teacher used the unexpected development of discussion and intentional questions for the learners to build footholds for thinking.

B2 とはどんなレベルか

—教育実践に向けた CEFR B2 Can-do の質的分析—

篠崎 摂子（国際交流基金マドリッド日本文化センター）

大船 ちさと（国際交流基金日本語国際センター）

要旨

本研究は、CEFR の能力記述文（以下 Can-do）の質的な分析を通して B2 レベルの特徴を明らかにし、その結果をもとに教育実践で活用可能な「B2 レベルの学習者が身につけるべき要素」を提案することを目的とする。

本研究では、まず B2 レベルの特徴を明確にするために、抽出した 6 つの分析用コード（詳しく、簡潔に、参加する、適切に、情報を選ぶ、流暢さ）を用いて、CEFR の B2 の全 Can-do 112 件と B1 の 129 件を対象に質的分析を行った。そして、その結果を基に「伝える力、積極性、調整力、相手への配慮、幅広い話題、多角的な視点」の計 6 つを、学習者に目標として示しやすく、教育実践においても活用可能な「B2 レベルの学習者が身に付けるべき要素」として提案した。

【キーワード】 CEFR、B2 レベル、Can-do、JF 日本語教育スタンダード

Keywords: CEFR, B2, Can-do, JF Standard for Japanese-Language Education

1 はじめに

本稿は、国際交流基金の JF 日本語教育スタンダード¹（以下 JFS）に基づく B2 レベルの教材開発のために行った調査・分析について報告するものである。なお、本研究には、共同研究者として清水まさ子（国際交流基金日本語国際センター）が参加し、2015 年から 2016 年にかけて行った。

B2 は、「ヨーロッパ言語共通参照枠（以下 CEFR）」（Council of Europe 2001）では B1 とともに「Intermediate（中級）」と位置付けられているが（Council of Europe 2001:23）、国際交流基金の「みんなの教材サイト」および国際交流基金（2019:16）では「上級」と位置付けている。日本語の学習においては、中級（B1）から上級（B2）にレベルアップする際に「頭打ち」となる状況がよく見られる。これは、B1 レベルになるとストラテジーを利用しながら日本語である程度の状況に対応できるため、そのレベルからさらに上のレベルに上がるためには次に何をめざせばいいのか、学習者自身がイメージしにくいからだと考えられる。

このような状況から脱却するには、B2 レベルの教材でただ言語知識を増やしたり、個別の言語活動に習熟したりするのではなく、学習者が自身の日本語をモニターするための視点や枠組みを持てるようにすることが重要ではないか。またその視点は、技能別に細かく提示されるものではなく、技能を越えて共通する特徴がわかりやすくまとめられているといいのではないか。筆者らはこのような問題意識を持ち、本研究に取り組んだ。

2 先行研究：CEFR の Can-do 分析

CEFR 第3章「共通参照レベル：全体的尺度」では、B2 について次のように述べている。

- ・自分の専門分野の技術的な議論を含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる
- ・お互いに緊張しないで母語話者とやりとりができるくらい流暢かつ自然である
- ・かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる

また、同 3.6「共通参照レベルの内容の一貫性」では、B2 の特徴として「効果的な論述」「社交的な談話」「新たな高い言語意識（感覚）」を挙げて詳しく述べている。これらの記述により B2 レベルの凡そのイメージを持つことはできるが、具体的な教育実践を考えるには不十分であり、さらに、学習者自身が目標として参照するには抽象度が高すぎるといえる。

CEFR の各レベルの特徴を明らかにすることを目的とした先行研究としては、福島（2009）および塩澤・石司・島田（2010）が挙げられる。CEFR の Can-do はコミュニケーション言語活動とコミュニケーション言語能力に大きく分けられ、さらにコミュニケーション言語活動は「活動」「方略」「テキスト」の3つに大きく分類されるが、いずれの先行研究においても、A1～C2 レベルの「活動」および「方略」Can-do を対象としている点が共通する。そして、該当する Can-do 365 件を形態素解析し、福島（2009）は各レベルと各語の共起を、塩澤ほか（2010）ではレベルごとに出現度数が高い順にデータを抽出することにより、各レベルの特徴を示した。これらの研究の主眼は、6 レベルの違いを明らかにすることであり、両研究で B2 レベルの特徴とされた語は、表 1 の通りである。

しかしながら、これらの特徴的な語だけでは学習者も実践者も B2 レベルの言語コミュニケーションの具体的なイメージを持ちにくく、どのような実践を行えばいいのか、あるいは言語学習の際に何を意識して学べばいいのかが掴みづらい。そこで本研究では、B2 レベルの言語コミュニケーション能力を目指すためにイメージしやすい表現で B2 レベルの特徴を示し、その結果をもとに教育実践で活用可能な「B2 レベルの学習者が身につけるべき要素」を提案することを研究課題とする。

表 1 先行研究で抽出された B2 レベルの特徴

福島（2009）	塩澤ほか（2010）
議論、理解、自分、話、関連、詳細、視点、分野、説明、意見	理解、自分、議論、関連、話題、詳細、情報、説明、専門、はっきり、意見、視点、点、複雑、分野、母語、様、話者

ゴシックはそれぞれ B2 で初出のもの。

3 分析の対象および方法

3.1 分析の対象

本研究では CEFR（Council of Europe 2001）で公開されている Can-do のうち、先行研究

でも対象としている言語活動と方略に加えて、言語能力とテキストを含む B2 の全 Can-do112 件²と、比較対象のために同じく B1 の全 Can-do129 件を分析した。言語能力とテキストを含めて分析した理由は、B2 の Can-do には B1 まで以上に、活動 Can-do に能力 Can-do の要素が入り込んでいると考えたからである。たとえば以下の 2 つの活動 Can-do は、それぞれ能力 Can-do の質的な要素（ゴシック部分）が含まれており、これらの質的な条件を満たさなければ B2 レベルとはみなされないということになる。そこで、B2 の特徴を明らかにするためには、活動 Can-do だけを対象とするのでは不十分であり、能力 Can-do も含めて検討する必要があると考えた。

- ・ 実際、もしくは想像上の出来事や経験について、複数の見解を相互に関連づけ、当該のジャンルの書記習慣に従って、明瞭かつ詳細に記述文を書くことができる (B2.2 作文を書く)
- ・ 自分の考えや意見を正確に表現できる。また、複雑な筋立ての議論に対し、説得力をもって見解を提示し、対応できる (B2.2 フォーマルな議論)

3.2 分析の方法

本研究では、教育現場での活用を前提に、教師である筆者ら 3 名が各自の教授経験を踏まえて質的に分析することとし、以下の 2 段階で分析を行った。質的に分析することにより、先行研究にある形態素解析やテキストマイニングのような量的・機械的分析とは異なる、より実践者にも学習者にもイメージしやすい特徴が得られると考えた。

- (1) 調査者 3 名が個別に CEFR および JFS³の B2 Can-do 全 198 件を概観し、B2 の特徴を表すと考えられるキーワードを書き出した。次に、それらのキーワードを KJ 法で分類して分析用のコードを抽出した。
- (2) 同じ 3 名がそれぞれ、CEFR の B1 と B2 の全 Can-do 241 件に上記の手順で抽出されたコードを付与し、3 名の結果を照合し、精査した。

分析用コードの抽出の際には、JFS の Can-do86 件も参照した。JFS の Can-do は CEFR Can-do よりもより具体的な場面を想定した Can-do となっているため、CEFR Can-do が示す抽象的な言語行動から具体的な言語行動を想起する際に調査者 3 名の基準を統一する役目を果たすと考えたためである。

4 結果

3.2 で述べた手順で分析した結果を以下に述べる。

4.1 抽出された分析用コード

まず、上述の(1)の手順で調査者 3 名が CEFR および JFS の B2 Can-do 全 198 件を概観し、B2 の特徴を表すと考えられるキーワードをそれぞれ付箋に書き出した。それを図 1 のように模造紙に貼って KJ 法を参考にグループ化した結果、最終的にその特徴を示す 6 つのコード、「流暢さ」、「詳しく」、「簡潔に」、「適切に」、「情報を選ぶ」、「参加する」が抽出された。

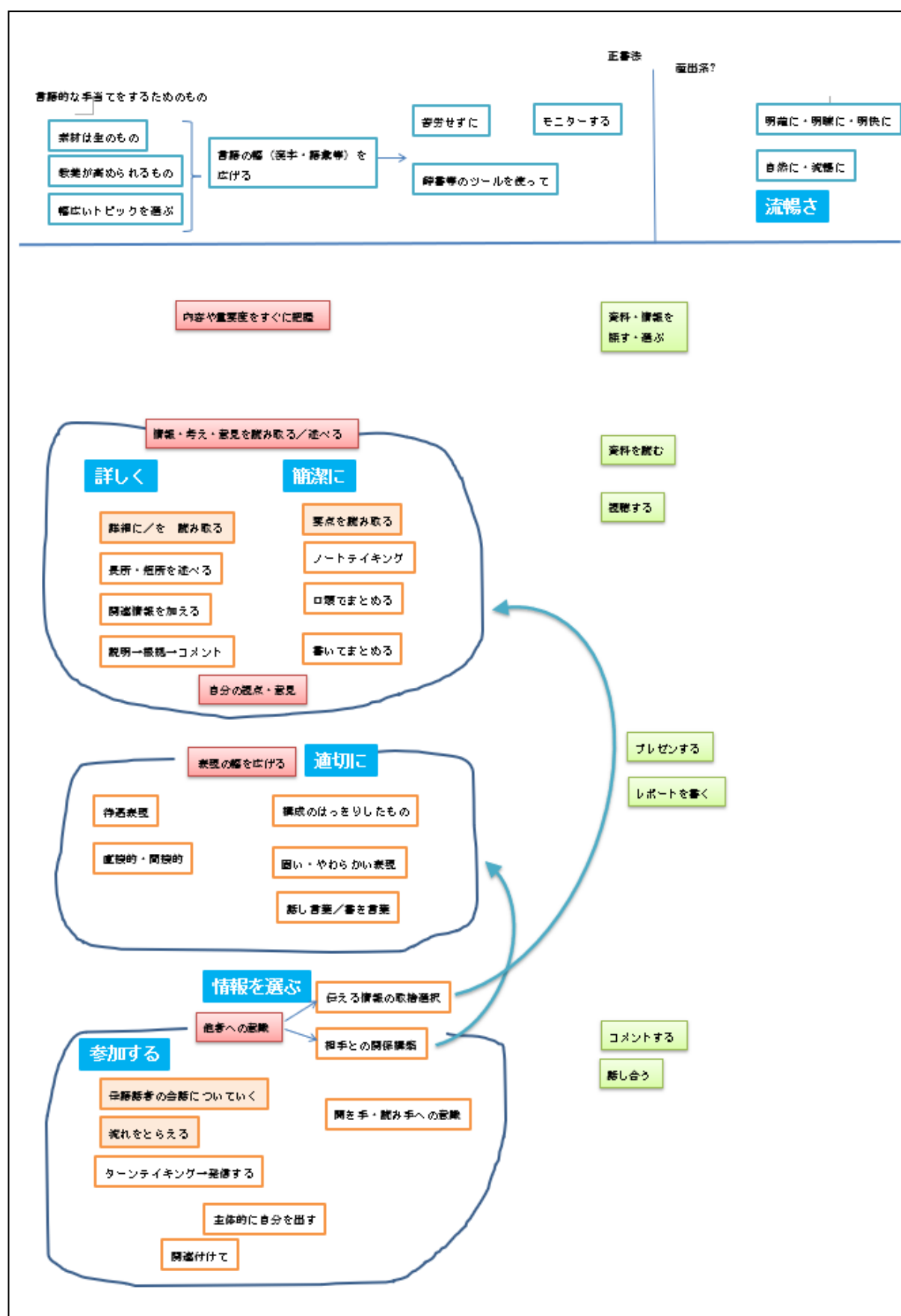


図1 抽出された分析用コード

4.2 コード付与の結果

次に、上述の手順(2)で同じ調査者 3 名がそれぞれ、CEFR の B1 と B2 の全 Can-do 241 件に先の分析で抽出した 6 つのコードを付与した。そして、3 名の結果を照合し、異同を確認・調整したうえで、以下の作業を行った。

- ・6 つのコードが付与できなかった Can-do を検討し、「内容」「推測」という新しいコードを作成・付与した。
- ・「聞くこと全般」のような Can-do はその活動の全体的なイメージを示し、多様な要素が入っていることから、先に付与していたコードをはずし、別に「全般」というコードを付与した。
- ・各コードを付与した Can-do を概観し、Can-do の数が多いコードについては、下位コードを作成・付与した。

例) 参加 (コメント／ついていく／発言権／貢献)

詳しく (つなげる／関連付け／明確に／整然と、など)

表 2 は前述のコードを付与した結果をまとめたものである。表 2 では、最初に抽出した 6 つのコード (赤字) と、その後に追加付与したコード (灰色のセル) について、該当する Can-do の個数 (黒字) と割合 (青字) をレベルごとにまとめている。割合の赤字はそのレベルで特徴的と考えたところである。

表 2 コード付与の結果

	詳しく	簡潔に	適切に	参加	流暢さ	選ぶ	内容	推測	全般	合計
B2.2	6	0	4	8	2	0	3	0	4	27
	22.2%	0.0%	14.8%	29.6%	7.4%	0.0%	11.1%	0.0%	14.8%	100.0%
B2.1	11	2	4	9	3	0	3	0	5	37
	29.7%	5.4%	10.8%	24.3%	8.1%	0.0%	8.1%	0.0%	13.5%	100.0%
B2	8	7	9	14	2	1	3	1	3	48
	16.7%	14.6%	18.8%	29.2%	4.2%	2.1%	6.3%	2.1%	6.3%	100.0%
B2計	25	9	17	31	7	1	9	1	12	112
	22.3%	8.0%	15.2%	27.7%	6.3%	0.9%	8.0%	0.9%	10.7%	100.0%
B1.2	4	7	6	11	1	1	6	0	3	39
	10.3%	17.9%	15.4%	28.2%	2.6%	2.6%	15.4%	0.0%	7.7%	100.0%
B1.1	5	9	9	10	1	1	1	0	3	39
	12.8%	23.1%	23.1%	25.6%	2.6%	2.6%	2.6%	0.0%	7.7%	100.0%
B1	8	5	7	12	3	0	9	2	5	51
	15.7%	9.8%	13.7%	23.5%	5.9%	0.0%	17.6%	3.9%	9.8%	100.0%
B1計	17	21	22	33	5	2	16	2	11	129
	13.2%	16.3%	17.1%	25.6%	3.9%	1.6%	12.4%	1.6%	8.5%	100.0%
合計	42	30	39	64	12	3	25	3	23	241
	17.4%	12.4%	16.2%	26.6%	5.0%	1.2%	10.4%	1.2%	9.5%	100.0%

B2 レベルの数値を見ると、最初に抽出した 6 つの分析コードに分類された Can-do が 8 割以上を占める結果となり、一定の妥当性はあったと考えられる。ただ、追加したコード「内容」「全般」も比較的高い割合を占めている。このうち、「全般」は各技能の全体的な

イメージを示すもののため、考察の対象外としたが、「内容」に関しては、受容カテゴリーに位置付けられる **Can-do** の多くにこのコードが付与されていることもあり、考察の対象とした。

図2は、**B1** と **B2** のレベルごとに、7つのコードが付与された **Can-do** の割合を比較したものである。「簡潔に」「選ぶ」「内容」は **B1** の方が多く、「適切に」「参加する」はほぼ同数、「詳しく」「流暢さ」は **B2** の方が多くなっている。

数値で見ると **B2** の特徴は「詳しく」「流暢さ」となるが、その他のコードもレベルにより質的には異なると考えられる。そこで、次章では7つのコードの付与された **Can-do** を比較しながら、考察を加えたい。

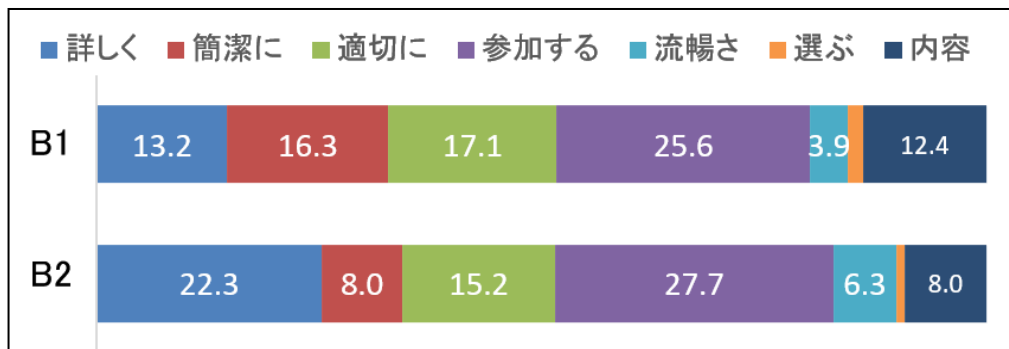


図2 B1 と B2 のコード付与の割合 (%)

5 考察

本章では、以下7つのコードごとに、**B1** と **B2** の **Can-do** を比較しながら、**B2** レベルの特徴を明らかにする。なお、紙幅の都合上、引用する **Can-do** は最小限にとどめる。

5.1 7つのコードの詳細

①簡潔に

B1 の方が割合が多いが、下の例のように **B1** では「要点」をつかむことが中心であるのに対し、**B2** ではさらに「要約」することが必要になる。

- ・主張のはっきりした論説的テキストの**主要な結論を把握**できる
(B1.2 情報や要点を読み取る)
- ・いろいろなところから集めた**情報や議論をまとめる**ことができる
(B2.1 レポートや記事を書く)

②詳しく

B2 の方が割合が多く、下の例のように **B1** では「順序だてて」、つまり「直線的に」詳しく、**B2** では「関連づけて」「整然と」詳しくとなる。

- ・予測不能の出来事（例えば事故など）を、**順序だてて詳細に述べる**ことができる
(B1 経験や物語を語る)
- ・適切に要点を強調し、重要な**関連のある補足事項を詳しく取り上げて整然と論拠を展開**できる
(B2.2 論述する)

③参加する

B1 と B2 で割合はあまり変わらないが、下の例のように「ついていく」「発言権」「貢献」が B2 らしさになる。

- ・馴染みのある話題や、個人的興味のある話題なら、**対面での簡単な会話を始め、続け、終わらせる**ことができる
(B1.1 発言権を取る（ターンテイキング）／発言権（ディスコース能力）)
- ・母語話者同士の活気に富んだ会話についていくことができる
(B2.2 母語話者同士の会話を聞く)
- ・**上手に発言権をとって**、会話／談話を始め、続け、終えることができる
(B2 発言権を取る（ターンテイキング）／発言権（ディスコース能力）)
- ・身近な範囲の議論なら、自分の理解したことを確認したり、他の人の発言を誘ったりして、**議論の進展に寄与**できる
(B2 議論の展開に協力する)

④適切に

B1 と B2 で割合はあまり変わりらないが、下の例のように B1 は「ある程度」、B2 は「かなり」「正確さ」を伴う。また、その「正確さ」は、「場や参加者に応じた」ものである必要があり、さらに、「受け手に与える影響」考えて、適切な表現を選択していく力が求められていることがわかる。

- ・**中立的な、ごく一般的な言葉遣いで**、幅広い言語機能を遂行し、対応できる
(B1 社会言語的な適切さ)
- ・公式の言葉遣いでも、くだけた言葉遣いでも、**その場や会話の参加者に応じた適切な言葉遣いで**、はっきりと理解できる。**礼儀正しい言葉遣いで**、自分自身の述べたいことを自信を持って言うことができる。
(B2.2 社会言語的な適切さ)
- ・発言内容およびその表現方法について計画を立てることができる。また、**受け手に与える影響を**考えることができる。
(B2 表現方法を考える)

⑤流暢さ

B1の方がやや割合が多いが、下の例のように B1 では「比較的」であったのが、B2.1 では「ある程度流暢に」、そして B2.2 では「非常に」となり、かなり高度なものが求められている。

- ・事柄を直線的に並べていって、**比較的流暢に**、簡単な語り、記述ができる
(B1 経験や物語を語る／話題の展開 (ディスコース能力))
- ・無理なく自然に、コミュニケーションを行うことができ、長く、複雑な一連の発話であっても、**非常に流暢で**、表現に余裕があることが見られる
(B2.2 話し言葉の流暢さ)

⑥情報を選ぶ

B2 の Can-do は例に挙げたもの 1 つしかなく、B1 も 2 つだけだったので、数としてはかなり少なかった。この数が少ないコードが 3.2 分析の方法 (1) の時点で残った理由は、Can-do すべてに目を通してある際に、他のものとは異質な種類として調査者の印象に残ったためと考えられる。

- ・**必要な情報を見つけるために**長いテキストにざっと目を通し、テキストのさまざまな部分や別のテキストから、特定の課題遂行のための情報を収集できる
(B1.2 必要な情報を探し出す)
- ・幅の広い専門的な話題についての情報や記事、レポートの**内容やその重要度をすぐに見抜き**、綿密な読解の価値があるかどうかを決めることができる
(B2 必要な情報を探し出す)

⑦内容

数値上では B1 のほうがやや多いが、質的にみると B1 は「本人の関心事」など身近な話題であるのに対し、B2 では「たいていのテレビのニュースや時事問題の番組」、「自分の専門外であっても専門記事」と、より幅広い話題への対応が求められる。なお、B2 の受容にかかわる Can-do は合計で 19 件だが、そのうち 4 件は考察の対象外とした「全般」コードで、それを除くと、半数以上の 8 件が「内容」に分類されている。

- ・話し方が比較的ゆっくりと、はっきりとしていれば、インタビュー、短い講演、ニュースレポートなど**本人の関心事である話題**について、多くのテレビ番組の内容をおおいた理解できる
(B1.2 テレビや映画を見る)
- ・**たいていのテレビのニュースや時事問題の番組**が理解できる
(B2 テレビや映画を見る)
- ・専門用語の意味を確認するために辞書を使うことができれば、**自分の専門外であっても専門記事**が理解できる
(B2.2 情報や要点を読み取る)

以上が Can-do の質的分析で得られた 7 つのコードをもとに、筆者らが考えた B2 レベルの特徴である。これを B2 レベルの言語コミュニケーションの特徴として整理すると、以下のようにまとめることができるだろう。なお、数が少ない⑥は除いてある。

- ①「簡潔に」要約したりして伝えることができる
- ②必要な情報を関連付けて、整然と並べて「詳しく」伝えることができる
- ③活発な議論についていき、発言権を取って会話・対話に「参加」することができ、また、スムーズな会話・対話・議論になるよう意見や流れの調整を行うなどの貢献をしながら「参加」することができる
- ④場や参加者に応じて「適切に」ことばを使うことができ、その際、自らの使うことばが受け手に与える影響についても考えることができる

- ⑤かなり「流暢」にことばを使うことができる
- ⑦自分の関心の有無にかかわらずより幅広い「内容」のものを扱うことができるようになる

5.2 B2 レベルの学習者が身につけるべき要素

前述の B2Can-do の質的分析から得られた B2 レベルの特徴は、コード名だけでは先行研究で指摘された特徴（表 1）と同様に、学習者にそのまま提示しても何を学べばいいのか具体的にイメージしにくく、文章にすると複雑になり簡便性が欠如すると考えられる。そこで、学習者自身がイメージしやすく、教師としても授業設計や教材開発の際に参照できる視点として、この結果を再検討し、「B2 レベルの学習者が身につけるべき要素」を提案することにした。

まず、図 3 のように質的分析で得られた 7 つのコードを再構成した。以下に理由を詳述する。

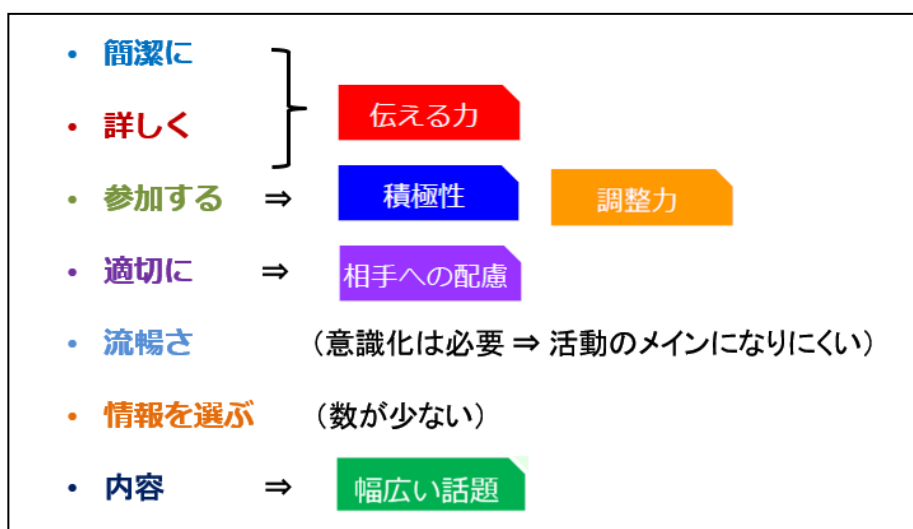


図 3 7 コードの再構成

「簡潔に」と「詳しく」は、「伝える力」に集約した。時と場合によって、「簡潔に要点をまとめて」伝えるのか、相手を説得するために「詳しく」伝えるのかを使い分けていくことが求められるのではないかと考えたためである。

「参加する」は、逆に「積極性」と「調整力」の 2 つに分けた。「参加する」のコードがついた Can-do は、前述の分析では最も数が多く、下位コードの種類も多くなった。話題にきちんとついていく、相手の意見にコメントする、発言権を取って発言する等は「積極性」とまとめ、もう一つの特徴である、やり取りを進行していく、前に進めていく、議論の発展に貢献するという類のものは、「調整力」とまとめることにした。

「適切に」は、「相手への配慮」と言い換えた。相手や場に応じて適切な語や表現を選択していくこと、自分の発言が相手にどのように捉えられるかという視点が必要になることが B2 の Can-do には表れている。この他者の視点、すなわちコミュニケーションの受け手の視点を持つということを明確にするために「相手への配慮」という表現に改めることにした。

一方、「流暢さ」は、B2 ではかなり高度なものが求められ、教師も学習者も意識化する

ことは重要だと考えられるが、授業デザインの際には活動のメインとしては扱いにくいことから、この段階では保留することにした。また、流暢さを意識しすぎると、時に相手が理解しているか否かを判断しながら話すという、コミュニケーションの基本が疎かになる状態に陥ることがある。流暢さはもちろん、評価されるべき要素ではあるが、それ以上に相手に理解してもらえるように話すということのほうが重要であると考え、これは「相手への配慮」の一要素と考えることもできる。

「情報を選ぶ」は前述の通り、Can-do の数自体が少ないので、あえてここで大きく取り上げる必要はないと考えた。

なお、「内容」は、前述した通り、幅広い話題への対応が B2 では求められていること、そのことは CEFR の全体的尺度にも「かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる」という記述があることから、「幅広い話題」と言い換えることにした。

次に前述の 7 つのコードを再構成した 5 要素で「B2 レベルで身に付けるべき要素」がカバーできるのかという視点で、CEFR の記述や先行研究、そして筆者らの分析結果を再検討し、先行研究（福島 2009、塩澤他 2010）の中の「視点」に着目した。なぜならば、詳しく伝えたり、調整をしていく際には「多角的な視点」が不可欠なためである。そこで、B2 らしさを担保するものとして、「多角的な視点」を加え、最終的に、「伝える力」「積極性」「調整力」「相手への配慮」「幅広い話題」「多角的な視点」の 6 つを「B2 レベルの学習者が身に付けるべき要素」として提案することとした。

6 教授実践への応用

本研究では、CEFR の Can-do の質的分析を通して B2 レベルの特徴を明らかにし、その結果をもとに「B2 レベルの学習者が身に付けるべき要素」を提案した。今後は、教授実践への応用、すなわち、これらの要素をどのように学習者に意識化させるのか、また意識化させるためにはどのような実践デザインが可能なのかを追求していくことが、課題である。



図 4 JFS B2 教材

教育実践への応用のプロトタイプとして、筆者らは JFS B2 教材⁴を開発した。この教材には、本稿で提案した「B2 レベルの学習者が身に付けるべき要素」が図 4 に示した通りそれぞれ盛り込まれている。これらの教材を用いた実践の結果、実際に学習者がこれらの要素を意識化することができるのか、意識化することで言語コミュニケーション行動が変わるのか、検証を重ねていくことで、本稿の提案した「B2 レベルの学習者が身に付けるべき要素」の妥当性についても検証が行えるものと考ええる。

また、本稿で対象とした Can-do は、分析を行った 2016 年現在に公開されていたものであり、2018 年に公開された「Companion Volume」にて追加された「仲介」や「複言語・複文化」カテゴリーの Can-do は対象としていない。今後は、これらの新規に公開された Can-do を対象に分析することにより、本稿で提案した 6 つの要素の妥当性を検証することも必要である。

注.

¹ JFS は国際交流基金が CEFR を参考に開発した日本語教育のための枠組みである。

² B2 の Can-do は全部で 113 件あるが、「B1 と同じ」と記述される 1 件を除いた。

³ JFS の Can-do (JF Can-do) は、国際交流基金が CEFR を参照して日本語のコミュニケーション言語活動を例示するために独自に作成した Can-do で、レベルは CEFR に準拠している。JF Can-do は国際交流基金「みんなの Can-do サイト」で公開されており、B2 の Can-do は 86 件ある。

⁴ 2018 年 4 月に国際交流基金「みんなの教材サイト」で 4 タイトルを公開した。サイトからは教材冊子、音声・動画、教師用資料、タスク解答、スクリプトをダウンロードすることができる。教材の開発については大船他 (2017) を参照されたい。

<参考文献>

Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. 吉島茂・大橋理訳・編 (2004) 朝日出版社.

大船ちさと・篠崎摂子・清水まさ子 (2017) 「B2 (上級) レベルの課題遂行をめざした教材開発 —新たな教材像模索の試み—」『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.402-407.

国際交流基金 (2019) 『国際交流基金日本語教授法シリーズ 10 中上級を教える』(第 8 刷) ひつじ書房.

塩澤真季・石司えり・島田徳子 (2010) 「言語能力の熟達度を表す Can-do 記述の分析—JF Can-do 作成のためのガイドライン策定に向けて」『国際交流基金日本語教育紀要』第 6 号, pp.23-39.

福島青史 (2009) 「CEFR 能力記述文のレベル別特徴とキーワード」『ヨーロッパ日本語教育 14』pp.132-139.

国際交流基金「みんなの教材サイト」 <https://minnanokyoza.jp/>.

国際交流基金「みんなの Can-do サイト」 <https://jfstandard.jp/cando/>.

How can we understand B2 Level?

Qualitative Analysis of Can-do Statements of B2 in CEFR towards Educational Practices

Setsuko SHINOZAKI (The Japan Foundation, Madrid)

Chisato OFUNE (The Japan Foundation Japanese- Language Institute, Urawa)

Abstract

This paper aims to examine features of B2 level in CEFR through qualitative analysis of can-do statements and draw out “the qualities to be attained by B2 level language learners” which can be utilized for designing educational practices.

In this research, the authors qualitatively analyzed all the statements under B2 level (in total 112 statements) including “communicative language competences” and “working with text” which are excluded in previous researches. The 129 can-do statements in B1 were also investigated in order to contrast the features of B2 level. When qualitatively analysis was conducted, extracted 6 codes showing features of B2 level were used; which are ‘in detail’, ‘concisely’, ‘participating’, ‘appropriately’, ‘grasp information’ and ‘fluently’. Based on the coding result, the researchers reconsidered how to show the features of B2 level to learners, integrated and reconstituted them as “the qualities to be attained by B2 level language learners.” The qualities extracted are ‘ability to describe’, ‘initiative’, ‘ability to be flexible’, ‘reflectiveness to others’, ‘wider theme and topics’ and ‘diversified viewpoints’.

Note: Masako SHIMIZU (The Japan Foundation Japanese-language Institute, Urawa) was also participated in this research works as a co-researcher.

日本語教育における大人数クラスの研究

—中国における 300 人規模の日本語「特訓班」の実践—

瀬口 誠
湖南大学

要旨

中国で最も有名な日本語教師である笈川幸司(2016 年外務大臣表彰)は、10 年以上も大人数クラスの日本語授業「特訓班」の実践を継続している。本稿は、様々な地域や学校、年齢、民族の学習者が参加し、2006 年に中国北京で始まった日本語「特訓班」の実践と成果がどのようなものか、その一端を紹介する。一般的に大人数クラスの問題は、参加者がクラス活動に集中しない、会話を練習する機会が少ない、学生との関係を築くことが困難、あまりにも多くの生徒がいるのでフィードバックを与えるのは難しいとされている。しかし、上記の困難の多くは「特訓班」において問題となっていない。その成果は、参加者が集中的に発話の型の習得を目指すことにより、発話能力を向上させる点に見られる。

【キーワード】 笈川幸司、大人数クラス、クラス規模、日本語教育

Keywords: Koji Oikawa, large class, class size, Japanese language education

1 はじめに

本論考の目的は、中国において日本語教師の笈川幸司が 10 年以上継続している、200-300 人規模の大人数日本語クラス「特訓班」の実践と具体的な成果を検討することにある。笈川が実践している大人数の日本語授業とはいかなる内容なのか、そしてその成果はどのようなものなのか、これまでほとんど説明されてこなかった。本稿では、まず大人数クラスに関する先行諸研究を概観することで、その課題を提示する。次に、大人数クラスの課題を「特訓班」の実践がどのように解決しているのかを見る。そして最後に、特訓班参加者へのアンケート調査と習熟度診断テストの結果の分析を行い、特訓班における学習成果を提示する。

300 人規模の日本語授業といっても前例がないため、まず、その概要を提示することになる。これは他の論考等(瀬口 2020 ほか)と重複して説明する事になる点を、あらかじめ断っておきたい。

2 先行研究

今日における日本語教育の教室規模を問題にする場合、少人数クラス(small class)を志向することが所与のことになっており、その方向性は不可逆の流れになっている。例えば、日本の文部科学省の教育諮問会議である「教職員配置等の在り方に関する調査研究協力者会議(第 1 回 2005 年 5 月)」において配付された資料(文部科学省 2005a)には、日本国内外の少

人数教育の効果だけが紹介されている。日本国内と海外の学級規模等と教育効果に関するこれまでの研究についてまとめた「学級編成及び教職員定数に関する資料」(文部科学省 2005a)によると、例えば香川大学の調査(1991 年)では学習集団規模が 40 人から 20 人へと少人数化すれば、学習環境と指導方法への影響ともに向上するという結果を紹介している。そして文部省の調査研究協力者会議によって作成された日本における日本語学校の教室設置基準「日本語教育機関の運営に関する基準」(1988 年)も、1 クラスの人数上限を 20 人以下に設定している。後述するように、世界的に見ても、外国語教育では少人数クラスが主流であり、少人数クラスの方が教育効果が高いという報告は多い。

しかし、クラス規模が学習効果に与える影響について検討した研究によれば、その影響と効果に関する結論は真つ二つに分かれている。クラス規模が学習効果に大きな影響を認める研究(McKeachie 1990)と、ほとんど関係がないとする研究結果(Pascarella & Terenzini 1991)である。或は、クラス規模が教員に与える負の影響を考慮すると、クラス規模が学習者に間接的に影響を与えると考える研究者もいる。教員の負担という面から考察を行ったカーペンターの研究(Carpenter 2006)では、大人数クラスの方がコストパフォーマンスが良く、教員の時間と能力の効率的利用ができ、学生が各種資源の同時入手可能性が高まり、学習経験の標準化ができる利点があることが明らかになっている。カーペンターによれば、教室活動が活発で活気があれば、学生たちは大人数クラスを好むことも分かっている。そして、20 人以下になると学習効果が大きくなり、学生の感情的な側面、教員に対する効果共に大人数クラスより大きくなるとされる。また、別の研究(Hornsby et.al 2013)では、クラス人数が 100 人を超えると、批判的思考の修練に逆効果だという結果もある。

ここまですべてを整理する。大規模クラスは、学習効果への正の影響と効果があるとする説と影響も効果もないとする説に二分されており、明確な決着はついていない。そして、学習者は、もしクラスが活発で活気に満ちていれば大人数クラスを好む、ということが分かっている。

次に、語学授業におけるクラス規模を扱った先行研究を見ていく。日本語学習における教室規模を扱った本格的な研究が極めて少ないため、ここでは、英語学習におけるクラス規模の研究を参照した。アメリカ合衆国国防省言語研究所外国語教育センター・モントレー校(DLIFLC)における四類言語群(中国語、朝鮮語、アラビア語)の習得状況を実証研究したイの研究(Yi 2008)が参考になる。イによれば、DLIFLC のようなレディネスが十分にできている学習者の場合、教員学習者比が 1:5 の 10 人クラスと教員学習者比 1:3 の 6 人クラスでは、6 人クラス(少人数)の方が、発話の流暢さ、発音の正確さ、語彙や文構造の正確さ、発話内容の正確さ、すべての項目で上回っていることが優位に認められたと報告している。

少人数クラスが志向されるのは、大人数クラスには多くの問題があり、1 人の教師では管理や解決が困難とされているからである。特に外国語教育における大人数クラスの課題は、シュウキー(2017)が次のようにまとめている。(1)教室が騒がしくなる。(2)学生の集中が続かない。(3)教師がそれぞれをチェックしたり、フィードバックすることが難しかったり、できなかったりする。(4)発表のチャンスが均等にならない。(5)教員との信頼関係を築くのが難しい。(6)安全に配慮しにくく、学生が授業に集中できない。

しかし、イの研究もシュウキーの研究も、比較対象を 10-40 人クラスとしている点に疑問の余地がある。本稿で扱う 100 人以上のクラスを考える際には、参考程度にしかなりえない。本稿で扱う大人数である 300 人を超える日本語クラス、或は 100-300 人規模の日本語クラスにおける学習効果を考察する場合、現状、参照できる研究は非常に少ない。

大講義室における大人数日本語クラスの授業風景をスケッチしたトムソン(2017)の小論

は、100 人を超える大人数クラスが有する問題点をいくつか提起している。(1)授業に参加しているメンバーが、ある目的に向かって熱心に相互行為しているにもかかわらず、全員がメンバーになっていない。(2)メンバーが多すぎて、他の学生の素晴らしい発表などのロールプレイを共有したり真似ることができない。(3)大講堂の階段教室という自由に動けない物理的な空間が相互交流を妨げている。

以上の先行研究から分かることは、クラス規模が学習効果に与える影響に関しては議論があり、大人数クラスはある条件の下で学習者に受け入れられる。そして、大人数クラスには克服しなければならない多くの課題がある、ということである。しかし、本稿で扱おうとしている 100-300 人規模の大人数クラスを扱った日本語クラスの本格的な研究は、現状皆無である。

3 笈川幸司の日本語特訓班

中国において 10 年以上、100 人以上の大人数クラスの日本語授業を行い、一定の成果を上げているクラスがある。本節では、中国において行われている 200-300 人規模の日本語クラス「笈川日本語特訓班」の実践を紹介・概観する。次いで、その成果を検討する。

3.1 資料

以下、本稿で使用する資料は次のとおりである。

資料 1 「特訓班後の自由作文/感想文」(公众号「日□学□沙□」上に掲載)

- ・実施日：2016 年 2 月から 2018 年 12 月
- ・調査対象：2016 年冬と夏、2017 年冬と夏の四回の特訓班に参加した男女
- ・有効回答数：61

資料 2 「特訓班学習進捗度調査」(「□卷星」を使ったアンケート調査)

- ・実施者：瀬口誠(本稿筆者)
- ・実施日：2019 年 7 月 21 日-8 月 14 日(特訓班の初日と最終日)
- ・調査対象：2019 年 7-8 月の特訓班に参加した男女
- ・有効回答数：初日 382,最終日 346

資料 3 「特訓班習熟度診断簡易調査」

- ・実施者：瀬口誠(本稿筆者)
- ・実施日：2019 年 8 月 4 日,8 月 14 日
- ・調査対象：2019 年 8 月の特訓班参加者から無作為に抽出した 22 人
- ・調査方法：1 対 1 の面談による型を使った応答調査

主に使用するのは、参加者の母語である中国語で質問・記入してもらった＜資料 2＞のアンケート調査であり、これは 16 項目の設問から構成されている。質問項目は、「Q1.性別」,「Q2.所属」,「Q3.あなたの専攻は日本語か」,「Q4.日本語学習歴」,「Q5.学校でのクラス人数」,「Q6.10 日間の特訓班を終えて、日本語を話す時に緊張は怎么样了か」,「Q7.教科書 23-25 ページの型を使った練習について。特訓班を通じて、あなたはどの型まで流暢に使えるようになったか」,「Q8.教科書 26-27 ページの型を使った練習について。特訓班を通じて、あなたはどの型まで流暢に使えるようになったか」,「Q9.10 日間の特訓班を通じて、

あなたは自分の意見や考えを流暢に相手に伝えることができるようになったか」,「Q10.10 日間の特訓班を通じて,練習相手の何人目から新しい型を流暢に使えるようになりましたか」,「Q11.あなたは型を使った発表練習の時,考える時間は何秒で十分か」,「Q12.特訓班前半の第1日や第2日,あなたは発表練習の時,発表原稿を書いたか」,「Q13.発表原稿はどのようなものを書いたか」,「Q14.特訓班後半の第9日や第10日,あなたは発表練習の時,発表原稿を書いたか」,「Q15.発表原稿はどのようなものを書いたか」,「Q16.発表以外で,日本人の先生や留学生と緊張せず流暢に話せるようになったか」である。そして,各設問への回答は多項目選択方式を採用した。

3.2 笈川幸司と日本語特訓班の萌芽

2006年3月,中華人民共和国(以下,中国)の首都,北京市にある名門北京大学や清華大学などで日本語教師を務めていた笈川幸司は,北京市内で日本語を学ぶ大学生を集めて日本語スピーチ練習を主軸とする特訓合宿を始めた。北京の大学に赴任して以来,その独特のスピーチ練習と続々と排出される優勝者が評判となり,北京の各大学で日本語を学ぶ学習者が徐々に彼のもとに集まるようになっていった。そして,継続的に有志を集めてスピーチ練習を軸に練習を行った。

笈川の自叙伝的著作(2013)によれば,北京の大学講師時代に行っていた特訓の内容・コンテンツは,朗読と暗記と発表,すなわち笈川が作った教科書の模範文や「型」(後述)を暗記して,テーマを変えてもスラスラと発表できるようにする反復練習(block practice)であった。現在まで,この基本スタイルは変わっていない。笈川の指導を受けた学生たちは,中国国内だけでなく日本で行われる留学生日本語スピーチ大会で続々と優勝や上位入賞を果たし,それが評判になって特訓班参加者は飛躍的に増加していった。

2013年,笈川は大学の職を辞して独立した。そして,北京で日本語教育機関「JASLON」(ジャスロン:佳思栄(北京)教育諮訊有限公司)を立ち上げた。「JASLON」における笈川の事業は,夏と冬の日本語特訓合宿「特訓班」を主軸として,世界各地での講演やメディア出演,共同研究や研究協力などである。中心事業の特訓班は,毎年夏休みと冬休み,10日間合宿型の日本語特訓班を開催して参加学習者の日本語能力向上に尽力している。以下本稿で扱うのは,この日本語特訓班の実践内容である。筆者は2016年から2019年まで9回の特訓班に参加して,笈川の授業を体験しながら観察・調査する機会を得た。本報告は,その知見に基づくものである。

図1 特訓班授業風景(2019年2月)



3.3 特訓班への参加目的

特訓班参加者は毎回100人を超え,中国人学生だけでなく,中国に留学している日本人学生,日本に留学している中国人学生,評判を聞きつけた教師も参加するようになった。

特訓班は,通常,参加者のレベルに応じたクラス分けを行っていない。別途,ゼロスタート

と呼んでいる学習歴3か月未満の学習者だけを集めた特訓班も開催しているが、本稿では除いて論述を進める。特訓班は、中上級者も初級者も同じ教室で同じ教科書を使って、同じ内容を練習する。＜資料2＞に基づいて、2019年夏特訓班の参加者属性と参加目的を＜表1＞に示す。特訓班参加者は、主に大学1-2年生である。次に、2019年夏の特訓班参加者の参加目的を見ると、どの属性でも、「発音を矯正したい」「日本語で流暢に話したい」、「日本人と交流したい」が特訓班参加の主要目的になっていることが分かる。「スピーチが上手になりたい」が4位にきている点は注目されてよい。これは、笈川特訓班に人が集まる理由の一つ（ニーズ）であろう。また、笈川の知名度に依存して参加者が集まっているわけではないことも分かる。

＜表1＞ 2019年夏・特訓班参加者の属性別参加目的(複数選択)のクロス集計 (n=382)

属性と人数	文法や語彙を増やしたい	発音を矯正したい	日本人と交流したい	スピーチが上手になりたい	友達を作りたい	自分の部屋にいたらいける	日本語で流暢に話したい	笈川幸司の授業を受けてみたい	就職や試験の面接対策をしたい	その他
全体	177人 (46.34%)	264人 (69.11%)	264人 (69.11%)	230人 (60.21%)	152人 (39.79%)	49人 (12.83%)	312人 (81.68%)	86人 (22.51%)	166人 (43.46%)	14人 (3.66%)
高校生 7人(1.83%)	5人 (71.43%)	6人 (85.71%)	5人 (71.43%)	5人 (71.43%)	4人 (57.14%)	2人 (28.57%)	7人 (100%)	3人 (42.86)	4人 (57.14%)	2人 (28.57%)
大学1年生 107人(28.01%)	61人 (57.01%)	77人 (71.96%)	69人 (64.49%)	66人 (61.68%)	48人 (44.86%)	22人 (20.56%)	86人 (80.37%)	24人 (22.43%)	42人 (39.25%)	5人 (4.67%)
大学2年生 159人(41.62%)	66人 (41.51%)	108人 (67.92%)	107人 (67.3%)	102人 (64.15%)	65人 (40.88%)	19人 (11.95%)	129人 (81.13%)	35人 (22.01%)	55人 (34.59%)	5人 (3.14%)
大学3年生 66人/17.28%	25人 (37.88%)	47人 (71.21%)	54人 (81.82%)	37人 (56.06%)	22人 (33.33%)	4人 (6.06%)	55人 (83.33%)	11人 (16.67%)	40人 (60.61%)	1人 (1.52%)
大学4-5年生 14人(3.66%)	8人 (57.14%)	9人 (64.29%)	11人 (78.57%)	11人 (78.57%)	4人 (28.57%)	1人 (7.14%)	14人 (100%)	2人 (14.29%)	10人 (71.43%)	0人 (0%)
大学院生 5人(1.31%)	2人 (40%)	2人 (40%)	3人 (60%)	1人 (20%)	2人 (40%)	0人 (0%)	3人 (60%)	1人 (20%)	3人 (60%)	0人 (0%)
社会人/その他 24人(6.28%)	10人 (41.6%)	15人 (62.5%)	15人 (62.5%)	8人 (33.33%)	7人 (29.16%)	1人 (4.16%)	18人 (75%)	10人 (41.6%)	12人 (50%)	1人 (4.16%)

次に、＜資料1＞に基づいて過去の参加者が書いた特訓班参加後の自由作文・感想文を分析すると、参加者の特訓班参加前の状況は、「理想の大学に入れず日本語科に配属され失意の中で日本語を学んでいた」、「図書館で悶々と単語と文法の学習しかしていなかった」、「なんとなく変化を望んで特訓班に参加した」など、執筆者の44%(27人)が日本語学習に対して現状を変えるために特訓班に参加したと記述していた。

3.4 特訓班の授業内容

特訓班の授業は、10日間毎日朝8時半から昼休みを挟んで夕方6時頃まで、文法や語彙知識の解説などは行わず、朗読と暗記と発話の徹底した反復練習による流暢な言語運用のアウトプット訓練を繰り返す。その理由を、笈川は次のように語っている。

日本語で伝えたいことがとくにないから、上手にならない。そこで、まず頭の中に“日本語の領域”を作ることから始めなければと思い、朗読を重視するようになりました。何度も同じセンテンスを朗読するうちに、日本語の脳を作っていくのです。それでも日本語で説明できない学生には、まず賛成か、反対か、という簡単な答えだけでもいいから言

えるように、という指導していきました。(中島 2018,原文のまま)

1つのフレーズを5回6回、時には10回も、流暢に発話できるようになるまで繰り返し声に出して読む。筈川は授業中、5回6回、多い時には10回も学習者と共に読む。発音に問題があれば、文や単語を分解して短く読みやすくして、何度も繰り返し読む練習(定着練習)を行う。筈川が筆者にたびたび語っている、「学校の先生がやらないことをやっているだけです。」

特訓班10日間の授業は、初日からずっと、発表で使う基本の「型」を繰り返し朗読して覚え、それを使って学習者同士のペア練習を行う。覚えた型を使い、次々に変わるテーマについて交互に30秒-1分間ずつ発話し、4-6人とお互いに発話練習を行う。これを1ターンとすれば、1ターン10-15分程度。これをテーマを変えて4-6ターン行う。午前と午後の各授業の最後には、発表者3人と司会者1人を舞台に登壇させて日本語発表会を行い、比較的上手な人の発表を全員で聞く。これにより、上手な人の発表を共有できるだけでなく、200人もの学生の前で話したり、大勢の前で司会をする機会・経験も生まれる。

3.5 特訓班授業の三つの方法

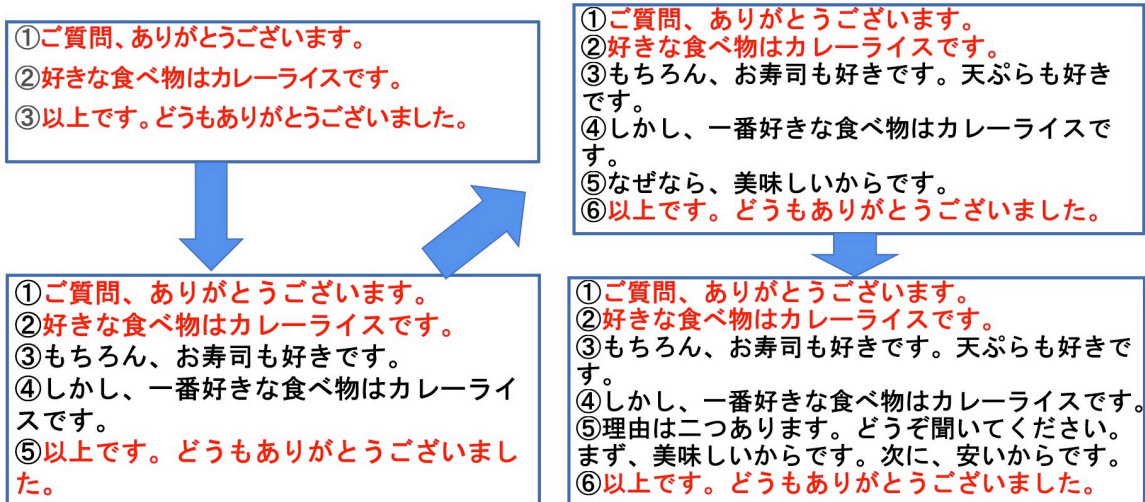
特訓班における発話練習の基本的な方法は3つある。(1)自分の話を組み立てる「型」。(2)お互いの話に集中する「握手」。(3)教室諸活動を円滑にする「円陣」。この三つの特徴的な方法によって成り立ち、それを支える幾重ものテクニックによって様々な困難を克服している。以下に特徴的方法を簡潔に紹介する。

3.5.1 自分の話を組み立てる「型」

筈川が独自に作成した特訓班用の教科書に掲載されている発話の「型」は、短い文型のことではない。始まりと終わりがある、まとまりのある話の構成のことである。すなわち、特訓班では、一文一文を覚えるのではなく、始めと終わりがあるまとまった談話(discourse)を一括して覚え、それを「型」と呼んでいる。

図2 話を組み立てる「型」(form)

「好きな食べ物は何ですか？」(10秒→20秒→30秒→40秒→50秒→1分)



基本の「型1」は簡単な3行の型(5-10秒)である。＜図2＞に示しているように、最初の3行の「型1」を原型として、徐々に行数や言葉を付け加えていく。「型2」は2行追加して10-15秒で答える5行の型、「型3」は15-20秒、「型4」は20-30秒、「型5」は30-40秒、「型6」は40-50秒、2019年夏特訓班教科書掲載の最終形態「型7」では、50-60秒で話す複雑な型を覚えて練習する。

まず、笈川と一緒に何度も何度も繰り返し朗読して暗記する。そして、型を使って4-6人と同じ発表を繰り返す練習をおこなう。これによって、「五、六人目からはメモを見る必要もなくなってくる。誰もが『日本語が上達した』という感覚を味わうことができるのだ。外国語を上手に話す秘訣はひとつ。それは同じ内容を繰り返し何度も話すことだ。会社の上司が部下に対して何度も同じ内容の話をする。そのとき、上司は常に流暢に話しているのにお気づきだろうか。同じ内容の話なら、誰だって流ちょうに話せる」(笈川 2013: 157)。学習者はこれらの型を下位から順に繰り返し練習し、より上位の型へとレベルを上げていく。そして、類似する様々なテーマを型に当てはめて答える発話練習を繰り返し、型を習得する。型は固定的なものではない。型の部分を基礎として、それ以外の部分は学習者自身の自由発話によって内容を補足している。

3.5.2 お互いの話に集中する「握手」

100人以上が集まる特訓班では、練習をする相手は学校も出身も学年も異なる初見の相手である。突然そのような見ず知らずの相手と会話練習をするなら、相手との信頼関係もないうえに緊張する。そして、トムソン(2017)が指摘しているように、100人以上の学生が一斉に発話練習を行うと、教室内は相手の話が聞こえないほど騒がしくなる。そのため、発話者の言葉は周りの声に掻き消されてしまう。このような状況下でもお互いの発話を可能にするために笈川が導入しているのが、「握手」をしながら会話練習を行うペア・ワークである。「握手をしながら相手と話をすると、周りの雑音が聞こえなくなる」(笈川 2013: 156)という。これにより、大人数が一斉に発話する騒然とした中でもお互いの話に集中することができるようになる。

また、握手には緊張を緩和する効果もあると考えられている。特訓班に来る学生は、出身地、学校、学年、民族などが異なり、ほぼ全員がお互い初見の相手である。初見の相手との会話練習は、様々な学習法で言われているように、不安や心理的圧迫が生まれやすく、アウトプット(発話)を阻害する消極的態度をもたらす要因になると指摘されてきた(鎌田ら 1996: 179-180)。＜資料2＞の「Q6.10 日間の特訓班を終えて、日本語を話す時に緊張は怎么样了か」への回答結果を見ると、特訓開始前、参加者の79.32%が日本語を話すときに「非常に緊張する」或は「ちょっと緊張する」と答えていたが、まだ型を覚えきれていない初日の練習が終わった時点で緊張すると答えた人の割合は31.41%に減少した。10日間の練習後、その数字は10.78%にまで減少した。握手は、発話の緊張感の緩和を補助する方法になりうると示唆しているように思われる。しかし、緊張感を打ち消すには、それだけでは十分ではない。

3.5.3 教室活動を円滑にする「円陣」

初見の相手と緊張感を抑えて会話練習をスムーズに行うために特訓班が導入しているのが、グループ・ワークとしての「円陣」(huddle)である。円陣とは、スポーツ競技等においてモチベーションを高めたり団結するために行われているものである。特訓班では、1対1の握手練習の次の段階において、4-6人のグループを作って発表練習の前後に円陣を行って

る。円陣を導入した 2017 年以降、「特訓班全体の雰囲気はよくなり様々な活動がスムーズに進むようになった」と笈川は筆者に語っている。

4 特訓班の学習成果の検証

特訓班は、これまで終了時にテスト等の達成度評価を行わなかったため、その成果を測ることはしてこなかった。＜資料 1＞の中で 2017 年夏の特訓班に参加した女子学生は、参加後の自身の変化を次のように書いている。「私はますます自信を持てるようになり、勇気を持つようになったことに気づきました。」このように特訓班参加者が成果として認識している「自信」や「勇気」は具体的に何を意味するのか、これまで明確にされてこなかった。

本稿では、まず＜資料 2＞に基づいて、特訓班参加者が特訓班で得た「自信」や「勇気」を、会話練習時の緊張感の減少と発話時間が伸びたことに焦点を当てて論じる。次いで、2019 年 8 月の特訓班参加者に対しておこなった習熟度診断簡易テスト＜資料 3＞の結果に基づいて、型の習熟を発話の流暢さと文構造の正確さの点から検討する。

4.1 特訓班参加目的

あらためて参加者の特訓班参加目的を確認する。前出の＜表 1＞によれば、「日本語で流暢に話したい」(81.68%),「日本人と交流したい」(69.11%),「発音を矯正したい」(69.11%),「スピーチが上手になりたい」(60.21%),「文法・語彙能力を高めたい」(46.34%),これらが参加者の参加目的であった。本節では、「日本語で流暢に話したい」と「スピーチが上手になりたい」という参加目的の達成という観点から考察をすすめる。

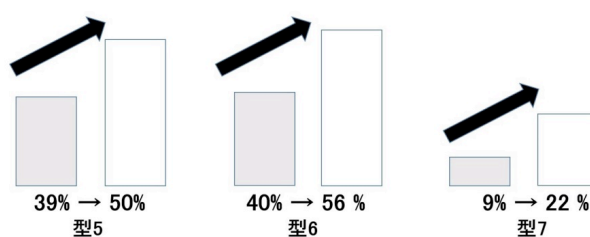
2019 年 8 月の特訓班初日のアンケート調査＜資料 3＞からは、「あなたは自分の意見や考えを流暢に相手に伝えることができますか」という質問に、回答者の 42.41%が「ほとんど伝えることができない」「少し伝えることができる」「どちらとも言えない」を選んでしたが、最終日にはその割合は 12.72%にまで減少していた。

型の習得と即興力に関してはどうか。型の習得は、特訓班の練習中に最もよく使われる上位の型 5-7 の習熟度から判断できる。＜表 2＞の通り、特訓班初日のアンケートでは、型 5 を流暢に使えたと答えた人が 39%、型 6 を流暢に使えたと答えた人が 40%、型 7 を使えたと答えた人が 9%だったが、特訓班最終日にはそれぞれ 50%、56%、22%に増えていることが分かる。

また、＜表 3＞の通り、型を使って発話するときに回答者の半分以上、実に 74.28%の回答者が 1

分以内に型を使って発表できるようになったと答えている。それから、＜表 4、表 5＞からは、発表原稿を書いたり見ながら発表したかどうか、すなわち即興で発話できるかどうか分かる。全く書かなかった人が 8.96%から 21.39%に増えている。発表原稿を書いていた人に

＜表 2＞ 型を使った談話練習の習熟度



＜表 3＞ 型を使って発表する時の考える時間 (n=382)

	0秒	30秒以内	60秒程度	90秒程度	2分程度
最終日	15人 (4.34%)	155人 (44.8%)	87人 (25.14%)	28人 (8.09%)	30人 (8.07%)

その内容を質問したところ,完全なスピーチ原稿やほとんど文章の原稿を書いていた人が合わせて 70.34%から 41.54%に減り,単語をメモするだけになった人が 7.93%から 19.49%に増加している。

＜表4＞ 発表原稿やメモの有無（初日n=382, 最終日n=343）

	書いた	時々書いた	全く書かなかった
初日	228人(65.9%)	87人(25.14%)	31人(8.96%)
最終日	89人(25.72%)	183人(52.89%)	74人(21.39%)

＜表5＞ 発表原稿・メモの内容（初日n=315,最終日n=272）

	完全な発表原稿 を書いた	ほとんど文章の 原稿を書いた	単語と文章が混 じった原稿を書 いた	単語をメモす るだけの原稿 を書いた	単語を1 つ2つメ モした
初日	64人(20.32%)	167人(50.02%)	59人(18.73%)	18人(5.71%)	1人(2.22%)
最終日	13人(4.78%)	100人(36.76%)	106人(38.97%)	36人(13.24%)	1人(6.25%)

これらの回答から,特訓班で練習した型を使って答える設問という限定は付くが,特訓班参加者の多くが型を使って即興で発話できるようになったと認識していることが分かる。

4.2 特訓班の習得課題と成果の測定

特訓班における「型」の習熟度を測るために,特訓班 10 日間の合宿期間の開始前日と最終日の合計 2 回の習熟度診断簡易テストを行った<資料 3>。被験者は 22 人,2019 年 8 月特訓班の特訓クラス参加者(主に大学 2 年生以上)の中から無作為に抽出した。2 回のテストは,特訓班で練習する「型」の練習に合わせて,過去の特訓班で使われた質問テーマを提示し,口頭で 1 分程度で答える発話テストを行い,発話の流暢さと発話構成の正確さを 5 段階で評価した。そして,その結果をまとめたものが<表 5>である。

＜表6＞ 習熟度簡易診断の結果 (特訓班開始前日と最終日 n=22)

		サンプル の平均値	標準偏差	平均値の 標準誤差	対応サンプルの差		t 値	自由度	有意確率 (両側)
					差の 下限	95% 信頼区間 上限			
発話の流 暢さ	前日	2.32	0.839	0.179	-1.986	-1.286	-9.721	21	0.000
	最終日	3.95	0.575	0.123					
発話構成 の正確さ	前日	2.09	1.065	0.227	-1.756	-0.699	-4.827	21	0.000
	最終日	3.32	0.780	0.166					

特訓班開始前日と最終日の「発話の流暢さ」テスト結果の平均値に差があるかどうかについて対応のある t 検定を用いて分析したところ,有意差が見られた($t(21)=-9.721, p>.005$)。この結果と平均値から,前日と最終日の「発話の流暢さ」には大きく差があると解釈することができる。また,「発話構成の正確さ」テスト結果の平均値に差があるかどうか t 検定を用いて分析したところ,有意差が見られた($t(21)=-4.827, p>.005$)。この結果と平均値を見ると,前日と最終日の「発話構成の正確さ」には大きく差があると解釈することができる。

以上の分析より,特訓班で習得する「型」の習熟度診断簡易テストの平均値を比較して,特訓班前日と最終日の結果には大きく差があり,習熟度が上がったと解釈することができる。

4.3 考察

第2章で概観したように,特訓班の授業は「型」を覚えて何度も反復練習をする。「型」は,最も簡単な3行の型1(5-10秒)から徐々に文や語句を増やして積み重ね,型7(50-60秒)を最終目標にして練習を繰り返す。まず一人の相手と握手をしながら練習し,同じ話を複数の相手に繰り返し話して型の習熟を図り,チームになって5-6人の前で型を使って発表を行う。人によっては100人以上の前で,時には300人以上の前で舞台スピーチをすることもある。それから,テーマ提示後に話す内容を「考える時間」は,初日に3分間程度あった時間が,徐々に縮小し,特訓班中盤以降は考える時間が30秒以内になる。

<表2>から,10日間の特訓によって,およそ半数の参加者が特訓班後半には型5と型6を習得したことが分かる。型5や型6が使えるようになった学習者は,型7の習得に挑戦して22.25%の学生がそれを使って練習をしていたことも確認できた。

特訓班後半の練習では,ランダムに出されるテーマについて発話内容を考える時間は0秒から20秒以内である。すなわち,全員が0秒で発話できる即興練習を行っている。<表3>から,49.14%の学習者が30秒以内或は考える時間無しで発話できるようになったと認識しているのは,どんなテーマでも覚えた型に当てはめて発話できるようになったからだ,と考えられる。そして<表4>と<表5>から,特訓班後半には,発表メモ等を見ずに話を産出できる学習者は8.96%から21.39%に増加したことが分かった。そして,型を使った発話に関する習熟度診断簡易テストの結果<表6>からも,最終日には初日より流暢になっていること,発話構成も正確になっていることが確認できた。

以上から,特訓班における10日間の学習により,日本語を話すときの緊張感が減少し,上位の型の習得によって発話時間が伸び,即興発話ができるようになった学習者が増加したことが確認できた。特訓班参加者が10日間の特訓班で得た「自信がついた」や「日本語を話す勇気が生まれた」とは,緊張せずに型を使って意見を言えるようになったこと,使える型のバリエーションが増えて発話時間が伸びたこと,そして話す内容を考える時間が短い即興発話ができるようになったことを指していると考えられるのである。200-300人にもなる大人数クラスの特訓班では,型を使った反復練習を軸に練習を行い,型を使った談話に限定することで,より流暢に,より正確に発話する能力を伸ばすことが可能となったことが分かった。

5 おわりに

本稿では,笈川幸司が中国で10年以上続けている大人数クラスの日本語「特訓班」を紹介し,その特徴的方法を概観し,参加者が10日間で得た成果の一端を検討した。特訓班は,100人以上の日本語学習者が参加し,講師笈川一人のもとで一定の学習効果を上げて10年以上続いてきた。それは,学習者の参加目的と笈川の指導が一致した結果でもあった。特訓班の大人数クラスは型の反復練習に特化した授業をおこなってきた。特訓班参加者は,10日間の授業の中で型を練習してより上位の型が使えるようになり,1対1の握手練習を繰り返し,グループ発表練習を繰り返すことによって,不安や緊張感を減少させながら使える型のバ

リエーションを増やしていく。特訓班参加者は、より上位の型を練習して、習得した型に言葉を当てはめてスラスラと言葉を産出できるようになり、発話可能時間が伸び、即興で話せるという成果を得られ、それが「自信」と「勇気」になっていった。これは、型の習熟度を測る簡易テストによって、一定の成果を確認することもできた。

特訓班参加者の学習成果に関しては、より精緻な診断テストを行い調査する必要がある。特訓班終了後も習得した型を使えるのか、継続的に調査しなければならない。また、特訓班で学習する型が、生活の様々な場面における自由発話に応用できるのか、更に調査する必要がある。これらの点については別の機会を得たい。

<参考文献>

- 笈川幸司(2013)『こうして僕は自分の生き方を見つけた』東洋出版.
- 鎌田修・川口義一・鈴木睦編(1996)『日本語教授法ワークショップ』凡人社.
- シュウキー, ベー・ピノ, カトロニー(2017)「日本の大学における大人数英語コミュニケーション授業—インタラク션을を増やす方法に注目して—」, 『長崎大学言語教育研究センター論集』第5巻, pp.51-63.
- 瀬口誠(2019)「日本語学習者 200 人以上の会話授業『特訓班』の実践報告」JLESA, 18-19(Hyderabad, India)報告.
- 瀬口誠(2020)「笈川日本語特訓班とは何か」, 『キルギス日本語教育研究』Vol.4, pp.86-97.
- トムソン木下千尋編(2017)「第 10 章 大講堂における講義は実践コミュニティになれるか?」, 『外国語学習の実践コミュニティ』ココ出版.
- 中井俊樹(2006)「クラス規模は授業にどのような影響を与えるのか」, 『名古屋高等教育研究』第6号, pp.5-19.
- 中島恵(2018)「中国の若者を惹き付ける「カリスマ日本語教師」の熱血人生」, 『ダイヤモンドオンライン』2018年5月25日(<https://diamond.jp/articles/-/170891>)最終アクセス2019.12.23.
- 文部科学省(2005a)「教職員配置等の在り方に関する調査研究協力者会議(第1回)」(2005年5月20日).
- 文部科学省(2005b)『学級編成及び教職員定数に関する資料』.
- Carpenter, Jason M.(2006) Effective Teaching Methods for Large Class. *Journal of Family & Consumer Sciences Education* 24(2)Fall/Winter: 13-23.
- Hornsby, D.J, Osman R, De Matos-Ala J.(2013) 'Teaching large classes', in Hornsby, D.J, Osman R, De Matos-Ala J(ed.) *Large-Class Pedagogy*: 7-17.
- McKeachie W., Iran-Nejad, A. & Berliner, D. (1990) The Multi-Source Nature of Learning: An Introduction. *Review of Educational Research* 60(4): 509-516.
- Pascarella, E & Terenzini, P. (1991) *How College Affects Students*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Yi, Heejong(2008) The effect of class size reduction on foreign language learning: A case study. *Language and Linguistics Compass* 2(6): 1089-1108.

A Study of Large Class in Japanese-Language Teaching

A Practice Report of Japanese Conversation Class "Tokkunhan" attended
by more than 300 Students

Makoto SEGUCHI
Hunan University

Abstract

Oikawa Koji, who is the most famous Japanese language teacher in China, has offered "Tokkunhan" for more than ten years in China and continues to practice and improve. There are more than 300 participants in a "Tokkunhan", but all conversation lessons are done by one teacher. This report presents the "Tokkunhan" practice in China.

Generally, problems of a large class are that participants do not concentrate on class activities, there are fewer opportunities to practice conversation, it's difficult to build strong teacher-student relationships, and it's hard to give feedback because there are too many students. a researcher pointed out four difficulties in Japanese conversation classes. 1, Lack of serious/committed members. 2, Too many class members. 3, Limited physical space. 4, Teachers' lack of empowerment to manage their classes.

However, most of the difficulties described above have been solved in the "Tokkunhan". The Special Training Class to learn Japanese started in Beijing, China, in 2006, and more than 10,000 Japanese Language learners participated in this "large class approach". Japanese Language Learners of from the various regions, schools, ages and ethnicities participate in this Special Training Class. This report explains and introduces the core part of the special training class.

日本語学習者がよく間違える文法

—日本語クラスにおける文法教育の実践報告—

原沢 伊都夫
静岡大学

要旨

学習者がよく間違える文法事項について、中級学習者用の文法テキストを開発し、メタ言語的能力を活性化することで学習者の文法能力を高める授業を行った。この授業は、第2言語習得論におけるアウトプット仮説を参考に、文法項目の学習を一通り終わった中級学習者に対し、はじめに自分の文法知識の間違いに気づかせ、授業の中でその間違いを修正するという学習過程（仮説検証）を通して、学習者の中間言語知識を高めようとするものである。中級学習者の作文などでは学習者に共通する間違いが多く見られる。そのような誤用は偏った文法知識から生じていることが多い。ヨーロッパなどの海外で教える日本語教師にとっても、一定期間の日本語学習の終わった学生に対し、改めて文法知識を体系的に教えることは非常に有用であると思われる。

【キーワード】 中級学習者、メタ言語活動、アウトプット仮説、気づき、仮説検証
Keywords: Intermediate Japanese Language Learners, Metalinguistic Activities, Output Hypothesis, Noticing, Hypothesis-Testing Function

1 はじめに

初・中級学習者による日本語の間違いについては、作文における誤用分析の研究がこれまでにいくつか行われてきている（川口 1995, 原沢 2012, 楊 2014 など）。特に原沢（2012）では、文の構造に関する誤用が全体の 60% に上り、作文においては、日本語文の構造の知識が重要な要素であることが明らかになっている。このことから、学習者がよく間違える文法事項について、中級学習者用の文法テキストを開発し、メタ言語的能力を活性化することで学習者の文法能力を高める授業を行った。この授業は、第2言語習得論におけるアウトプット仮説を参考に、文法項目の学習を一通り終わった中級学習者に対し、はじめに自分の文法知識の間違いに気付かせ、授業の中でその間違いを修正するという学習過程（仮説検証）を通して、学習者の中間言語知識を高めようとするものである。

2 誤用の具体例

実際に日本語教師として学習者の作文を指導していると、学習者に共通する誤用例によく遭遇する。これらの誤用には明らかに言語間エラーであると思われるものもあるが、様々な国籍の学習者に共通してみられる言語内エラーであることも多い。原沢（2012）で、具体的な誤用例を報告しているので、そのいくつかを紹介する。なお、下線部の部分が誤

用の個所で、正しい形を矢印で示している。カッコ内は学習者の母語である。

(1) 文型に関するもの（述語と格助詞）

- 1) 弟も日本で（→に）留学しがっています。（フランス語）
- 2) ビルの屋上から町や海を（→が）はっきり見えます。（アラビア語）
- 3) 私は文部科学省の試験を（→に）合格しました。（インドネシア語）
- 4) 日本に（→で）働きたいです。（英語）
- 5) 私は静岡大学に（→で）交換留学生として1年間勉強します。（韓国語）

(2) 主題に関するもの

- 1) 私が（→は）静岡大学の学生です。（ドイツ語）
- 2) アメリカで（→では）私はもう少し勉強しますが、日本で（→では）健康は（→に）いいだ（→いい）と思います。（英語）

(3) やりもらい動詞に関するもの

- 1) 先生たちはいつも私たちを守ります（→守ってくれます）。（ポルトガル語）
- 2) 先生のところへ行ったほうがいいよと言いました（→言ってくれました）。（インドネシア語）
- 3) 日本の先生からいつも日本語を簡単に教えてくれてほしいです（→教えてもらいたいです）。（アラビア語ーエジプト）

(4) アスペクトに関するもの

- 1) 静岡大学は丘の上に建った（→建っている）から、...（アラビア語）
- 2) 国務大臣はその仕事の前に大学で仕事しました（→仕事をしていました）。（英語）

(5) 複文に関するもの

- 1) どこでも飲み物が買えるのでよかったと思います（→よかったです）。（ドイツ語）
- 2) 日本語を勉強するの（→する）機会があります。（フランス語）
- 3) 私の希望は国務大臣になりたいです（→なることです）。（英語）
- 4) そのとき蛍を見たこと（→の）が初めてでした。（インドネシア語）
- 5) 応用生物化学専攻がまさに自分に合います（→合う）と思いました。（中国語）
- 6) まだ日本語が下手（→下手な）ので、先生の話がわかりません。（韓国語）

このような誤用の理由の1つには、一つ一つの文法項目の勉強は終わっているが、文法全体を俯瞰するという視点に欠けているため、多くの文法項目が混乱し、体系だてて整理されていないことが挙げられる。このことを踏まえ、学習者が文法全体を意識できるような理論を提供する文法教育を行った。

3 授業の概要

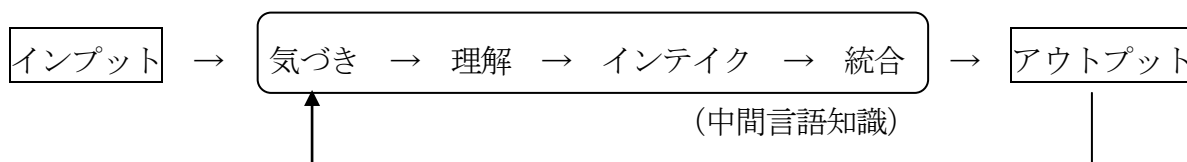
2018年4月～8月にかけて、中級（日本語能力試験N2～N3レベル）の学習者（29名）に対し、中級者用にアレンジした文法テキストを使って授業を行った。国籍はロシア、ド

イツ、チェコ、スロバキア、フランス、アメリカ、エクアドル、タイ、台湾、インドネシア、韓国など、ヨーロッパの学習者を中心に多岐にわたる。授業で扱った文法項目は「文型と格助詞」「主題」「自動詞と他動詞」「ヴォイス（受身・使役・やりもらい動詞）」であり、項目ごとに学習者の文法理解度をチェックし、メタ言語的教育を実施した後に、文法理解力の変化を確認した。その結果、全体の平均では49%であった文法理解度が71%に上がった。この結果から、中級学習者への文法教育には一定の効果があることが認められる。特に「は」と「が」の正しい使用に対する認識度が48%から90%に向上したのが、特筆される。これらの調査結果の詳細について、以下で説明していく。

3.1 アウトプット仮説

今回の授業の参考とした理論はスウェインの「アウトプット仮説」である。まず、「アウトプット仮説」とはどういうものか、簡単に説明する。

様々な研究者が第二言語習得プロセスのモデルを提唱しているが、大きくは以下のよう



「インプット仮説」でインプットの重要性を指摘したクラッシュェンは理解可能なインプットだけで習得が進むと主張したが、多くの研究者から批判を浴びた。その中の一人であるスウェインはインプットだけでは不十分で、習得にはアウトプットすることが不可欠であるとする「アウトプット仮説」を提唱した。この「アウトプット仮説」の特徴を簡単にまとめると、以下のとおりである。

- (1) アウトプットすることで、自分の言語知識の欠如に気づく。
- (2) アウトプットによって、インプットではあまり気にとめなかった言語形式に注意を向けるようになる。
- (3) フィードバックによって仮説検証ができ、言語習得を促進する。

この理論のポイントは自分の間違いに気づき、それを修正し、中間言語知識に統合することである。通常の会話ではこれまでに見たような間違った発話をしても、間違っているというフィードバックを受けることが少なく、学習者の習得はあまり進まない。スウェインもただ話したり書いたりするだけでは不十分であり、アウトプットによってもたらされる気づきが重要であると主張している。これらのことから、授業の中で効果的な「アウトプット」の環境を作り、それによる気づきによってメタ言語的能力を活発化させ、正しい文を生成する中間言語知識の育成を図った。

3.2 授業の手順

授業は、「(1) 文法理解度チェック」、「(2) 文法項目の学習」、「(3) 文法項目のまとめ」、「(4) 確認クイズ」という流れで進めた。詳細は以下の通りである。

(1) 文法理解度チェック

各文法項目の学習に入る前に、それぞれの文法項目の理解度をチェックする問題を行う。その後、学習者は解答を見ながら、自分のできなかった個所を確認する。なぜ間違えたのか、何が理解できていないのか、グループの中で話し合う。ここでは、自分の文法知識を意識的に考えるメタ言語活動が中心となり、この活動によって、文法に対する言語意識を高める。この話し合いでは正しい答えに対する考え方がわからなくても、自分の文法知識について考え、自分に何が足りないのか自覚することが重要である。

(2) 文法項目の学習

自分の文法能力の足りないところに気づいた後、授業の中で文法的なしくみを学ぶ。この学習が自分のできなかったことに対するフィードバックになる。ここでどうして自分ができなかったのか、改めて考え直し、正しい理論を身に付ける。小さな項目ごとの設問では、日本語を理論的に考えて答えを出し（アウトプット）、その後、グループでその答えが正しいか、話し合う。メタ言語活動を活発化させることで、文法に対する意識を高める。

「なんとなく」ではなく、理論的に考えて正しい答えを見つける習慣を身につける。練習問題に回答するというアウトプットによって、新しく身に付けた知識が正しいかを再確認し、正しければ自分の中間言語知識の中に取り込んでいく。（仮説検証）

(3) 文法項目のまとめ

文法項目の学習が終わったら、最後にまとめで、これまでに学んだ文法知識を確認する。ここで学んだ知識をもう一度振り返り、頭の中で整理する。まとめの問題で、文法知識をしっかりと身に付けているか、自分のアウトプットが正しいか、最終的な確認をする。グループで話し合うことで、メタ言語的能力をさらに高める。

(4) 確認クイズ

文法項目ごとに確認クイズを行い、文法能力の向上を確認する。学習者は確認クイズに向け、再度文法知識を復習し、以前は間違えた文法問題を修正し、中間言語知識を高める。学習前の「文法理解度チェック」と比べ、格段に向上した文法力に達成感を持つとともに自らの文法知識に自信を深める。

3.3 授業で行った文法項目

今回行った文法項目は、「日本語の基本構造（文型と格助詞）」、「主題」、「自動詞と他動詞」、「ヴォイス（受身（使役）」、「やりもらい動詞」であった。「複文」については時間がなく予定していたができなかった。これらの文法事項の中から、「主題」について、具体的な進め方を見てみよう。

(1) 文法理解度チェック（正解率：48%）

主題についての具体的な説明に入る前に、学生に確認の問題を与え、自分の足りないところに気づかせ、なぜできなかったのか考えさせるグループ活動である。ここでは、答えに至る文法知識がなくても、文法について考えるメタ言語活動を活発化させることが目的である。教師に学生から質問があっても、即答はせず、学生同士で考えることを促す。

第2章「主題」の文法理解度チェックは次ページの「表1」になる。ここでは、格成分を取り立てる主題についての問題である。全体の正解率は48%という低いものだった。このチェックから学習者の「～は」についての知識に偏りがあることがわかる。「～は」がガ格

表1 文法理解度チェック（全体の正答率：48%）

1. 下の主題文の中で正し文はどれでしょうか。正しい文には○を、正しくない文には×を付けてください。	
例 文	正答率
(1) (○) 父は貿易会社で働いている。	98%
(2) (○) ロイさんはカラオケは得意です。	23%
(3) (×) コーヒーはカフェインに入っている。	73%
(4) (○) その公園はチューリップがたくさん咲いている。	43%
(5) (○) 山田先生とは父が知り合いだ。	50%
(6) (×) 都会は田舎のほうが暮らしやすい。	57%
(7) (×) 富士山静岡空港では静岡市と浜松市からバスが運行している。	33%
(8) (○) 台湾からは日本に多くの観光客が来ている。	23%
(9) (○) 田中さんは肉は好きだが魚は嫌いだ。	33%
(10) (○) 小学校では弟が勉強している。	47%

*解答を入れてある。

の取り立てである時の正答率は(1)のように98%と高いが、それ以外の主題の正答率は低い。特に(8)の「～からは」については23%の低さである。また、(2)(9)のような複数の「～は」の使用についても正答率は低い。これらのことから、中級学習者の「～は」の知識は主語が主題として提示されるものに偏っていることが推測される。

学生にはこの問題を解かせ、終わったら解答を集め、模範解答を渡す。その上で、自分が間違ったところを確認し、なぜ間違えたのかを考える。グループに分かれて主題「～は」のしくみについて話し合う。

(2) 「主題」の学習

「文法理解度チェック」を通して、主題についてグループで考えた学生は様々な疑問を頭の中に抱えながら、主題についてのルールを学んでいく。主題の学習ポイントは以下の通りである。

- ①日本語文は「命題」と「モダリティ」からなる。
- ②主題「～は」は「命題」の中の「格成分」から選ばれる。
- ③「は」には「主題」と「対比」, 「～が」には「中立描写」と「強調（排他）」の用法がある。

これらのポイントについての確認問題があり、それぞれの問題を自分でやったあと、グループ活動の中で、答えが正しいかを話し合う。その後、教師より、解答とともにフィードバックが提供される。

(3) 「主題」のまとめ

学習した項目をまとめ、頭の中に整理する。まとめの練習問題で学んだ内容を確認する。授業のはじめにやった文法理解度チェックで自分が間違えたところを改めて考え、なぜ間違ったのかを確認する。間違った理由を言葉で説明できるようにする。

(4) 確認クイズ

以下の確認クイズで主題「～は」が正しく理解できているか、確認をする。次ページの「表2」を参照していただきたい。全体の正答率が90%に上がっている。「主題＝主語」という間違った考えを改め、正しい理論で考えることができるようになったと判断することができるだろう。

4 おわりに

日本語の文法を一通り学んだ中級学習者に対し、上級になるために必要な文法知識を体系的に教える授業を行った。授業ではアウトプット仮説を参考に、効果的なアウトプットによって学習者に気づきを促しメタ言語的能力を活性化させることで学習者の中間言語知識の向上を目指した。各文法項目の理解度チェックの正解率に対し、学習後の確認クイズの正解率が伸びたことで、一定の効果があることが認められるが、課題もいくつか見つかった。

(1) 文法項目によって伸び率のばらつきが大きい。伸び率の低い項目（文型と格助詞 50%→63%）については、文法内容をわかりやすく整理するとともに、練習問題やフィードバックなどにさらなる工夫が必要である。

(2) 理解度チェックおよび練習問題について、解答があいまいなものがいくつか見つかった。例題を含め、問題文の精度を高めることが求められる。

(3) アンケートで、文法を考えるメタ言語活動を理解できず、学習者同士の話し合いを無駄であるとする者がいた。学習者同士では正解がわからないという意見だった。正しい答えを教えてもらうのではなく、自分自身で日本語文を正しく分析できる能力を身に付けるということを、しっかりと理解させる必要がある。

最後に、今回の実践報告における考えはインターフェイスの立場、つまり、学習も習得に貢献するという立場に基づく。したがって、教室での活動をより自然な習得へとつなげ

ていくことが重要である。つまり、教室での学習を通して獲得した宣言的知識（明示的知識）を、社会や生活において手続き的知識（暗示的知識）につなげていく必要があり、これらのプロセスを経ることによって、初めて日本語上級者になると言えるだろう。

表2 確認クイズ（全体の正答率：90%）

【問題1】 次の文はどのような格成分が主題化されたものでしょうか。例にならって、主題化される前の格助詞を右に記入してください。

（例） 沖縄は山田さんが毎年行っている。

(1) あの高速道路は事故が増えている。

(2) あのサッカー選手は私の友人が親しい。

(3) 私は頭が痛い。

(4) あのオモチャは子供が壊した。

(5) その花瓶は水がもれている。

(6) その川は魚が全然いない。

(7) 日本の生活は私も妻もとても満足しています。

(8) 庭掃除は夫の仕事です。

(9) 私の妻よりは娘のほうが家庭的です。

(10) バンコクは成田空港から何時間かかりますか。

へ／に

で

と

が

を

から

に

に

が

より

まで

～は

～が ～を ～に ～で ～から ～まで ～より ～へ ～と 述語

(この中の格成分が主題としてひとつ取り立てられる)

【問題2】 次の文の（ ）に「～は」または「～が」を入れてください。

(1) 空を見ていた太郎が、「あっ、飛行機（①が）飛んでいる！」と叫んだ。

(2) シンさんは日本食（②は）苦手だが、中華料理（③は）食べられるそうです。

(3) 先生：このクラスに誰かケニア人はいませんか？

学生：ピティアさん（④が）ケニア人です。

(4) 花子：由香さんは何が好きですか？

由香：私（⑤は）フルーツ（⑥が）好きです。

(5) 窓の外を見てごらん。景色（⑦が）とてもきれいだよ。

(6) 地球（⑧は）太陽の周りを回っています。

(7) 山梨（⑨は）夏は暑い、冬（⑩は）寒いです。

<参考文献>

- 大関浩美（2010）『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版
- 川口良（1995）「中上級日本語学習者の作文に見る誤用の一例」『自然言語処理』152-20, pp. 137-143
- 小柳かおる（2004）『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 小柳かおる・峯布由紀（2016）『認知的アプローチから見た第二言語習得－日本語の文法習得と教室指導の効果－』くろしお出版
- 白井恭弘・岡田雅子（訳）パッツィ・M. ライトバウン、ニーナ・スパダ（著）（2014）『言語はどのように学ばれるか－外国語学習・教育に生かす第二言語習得論』岩波書店
- 馬場今日子・新多了（2016）『はじめての第二言語習得論講義－英語学習への複眼的アプローチ』大修館書店
- 原沢伊都夫（2012）「日本語初中級学習者の作文指導：学習者の誤用分析をもとに」『静岡大学国際交流センター紀要第6号』, pp. 79-92
- 楊帆（2014）「中級日本語学習者の作文における困難点－文構造の呼応関係について－」『秋田大学国際交流センター紀要』第3号, pp. 15-28

Practical Report on the Education of Japanese Grammar for Intermediate Japanese Language Learners: In Terms of Often Encountered Mistakes

Itsuo HARASAWA
Shizuoka University

Abstract

This presentation reports on the education of Japanese Grammar mistakenly used by Japanese Language Learners, using an original textbook with the aim to enhance grammatical knowledge in activating metalinguistic function. The activities were basically conducted with the theory of “Output Hypothesis”, by Merrill Swain, which has three specific functions of output: Noticing, the hypothesis-testing function, and the metalinguistic function.

In order for the students to gain metalinguistic skills in grammar, they checked their knowledge before studying each grammatical category, noticing their linguistic errors and thinking about why they made mistakes, and then they tried to correct their interlanguage through discussion in groups, receiving feedback from the teacher.

After learning each grammatical category, the students took a review quiz to see how much they understood the forms and rules of the language. The results show that their awareness for the correct grammar improved from 49% to 71 % on a total average, and therefore we may conclude that the metalinguistic approach to syntactic structures contributes to the students’ ability to establish grammatical accuracy in the Japanese language.

ロシア語母語話者の「テイタ」の習得に関する一考察

松井 一美
早稲田大学

要旨

本研究では、ロシア語を母語とする日本語学習者のテイタ習得について、ロシア語表現との対照から考える。ロシア語を母語とする日本語学習者のテイル習得に関しては、松井（2015）が「日本語学上の分類『動作継続』『結果状態』にかかわらず、ロシア語で表現したとき不完了体動詞一語で表現できるテイルは習得しやすく、不完了体動詞一語で表現できないテイルは習得が難しい」との仮説を立て、口頭産出テストと文法テストによる検証を行い、仮説に沿う結果を得ている。テイタ習得については、許（2005）が行っているが、ロシア語母語話者についての研究はほとんどない。そこで、本研究ではテイタの習得について、上述の松井（2015）の仮説が有効かどうかの検証を行うこととした。検証の結果、テイタの習得は必ずしもテイルとパラレルとは言えないが、ロシア語の影響を受けていると思われる解答が観察され、ロシア語表現との対照的研究が有用であることが示唆された。

【キーワード】 動作継続、結果状態、ロシア語母語話者、アスペクト

Keywords: the Progressive state, the Resultative state, Russian Japanese Learners, aspect

1 はじめに

日本国外で行われる日本語教育では、クラスの成員の母語が同じである場合が多く、そのような教室環境にあっては、学習者の母語と日本語との対照的アプローチが有効であると思われる。また、本研究で取り上げるテイルは、現代日本語のアスペクト形式とされ、学習者にとって習得が難しい項目のひとつとしてしばしば取り上げられる。アスペクトの概念を考えるうえで、ロシア語のアスペクト論は非常に有用であると思われるが、異なる言語のアスペクト体系の対照研究は容易ではない。そこで、本研究では、日本語のテイル表現をロシア語で表現したときどのような表現になるかをもとに、ロシア語を母語とする日本語学習者を対象として、習得に関する調査を行い、学習者の母語と日本語との対照的アプローチの有効性について検証を行う。

2 先行研究

現代日本語のアスペクトとされるテイルは、基準時点において「ある動作が始まり、まだ終わらず持続している」ことを表す「動作継続」と「ある動作・出来事が終わり、その結果が存在している」ことを表す「結果状態」のふたつの用法に大きく分けることができる。「動作継続」は〈unbounded〉な事態であり、「結果状態」は〈bounded〉な事態であると言えるが、〈unbounded〉と〈bounded〉な事態が同じ文法形式で表されることから、学習

者にとって習得困難な項目となっている。そのため、これまでテイルの習得については多くの研究がなされてきた。

日本語学習者のテイル習得に関する先行研究には、黒野（1995）、許（2005）などがあるが、いずれも「結果状態」の方が「動作継続」より習得が困難であるとの結論を得ている。また、ロシア語母語話者を調査対象とした先行研究としては菅谷（2003, 2004）が挙げられる。ロシア語を母語とする日本語学習者のテイル習得については、ストロゴワ（1996）が、ロシア語のアスペクトと比較し、つぎのように述べている。

『～ている』はアスペクトを表す文型とされていますが、ロシア語ではアスペクトの観念は動詞の完了体、不完了体と関連していて、それぞれ異なった動詞を用いますから文型というより語彙的な問題になります。ロシア人の学習者が母国語の語彙的な意味を日本語の『～ている』の文型的な意味と比べるとき、両国語の意味の違いに気づくことは気づくのですが、日本語で表現しようとするときと誤ることが多いです（ストロゴワ 1996, p.100）。

さらに、ロシア語を母語とする日本語学習者のテイル習得に関しては、松井（2015）が日本語のテイル表現とロシア語表現との比較から仮説を立て、口頭産出テストや文法テストにより、その検証を行い、仮説に沿う結果を得ている。テイタの習得については、許（2005）が行っているが、ロシア語話者についての研究はほとんどない。そこで、本研究では、テイタについて、松井（2015）の仮説の検証を行い、ロシア語母語話者のテイタ習得について考える。

3 仮説

本研究では、テイタを過去のある基準点における動作の継続や結果の状態を表す表現であり、テイルのタ形であると考ええる。そのうえで、テイタの習得について、ロシア語を母語とする日本語学習者を対象に、松井（2015）のテイル習得に関する仮説が当てはまるか否かを検証し、考察を行う。

本章では、まず、松井（2015）の仮説について確認し、仮説と関連するロシア語のアスペクトおよびロシア語表現について述べる。

松井（2015）の仮説は以下のとおりである。

「日本語学上の分類『動作継続』『結果状態』にかかわらず、ロシア語で表現したとき不完了体動詞一語で表現できるテイルは習得しやすく、不完了体動詞一語で表現できないテイルは習得が難しい（松井 2015, p.78）」。

上記の仮説を考えるうえで、ロシア語の完了体および不完了体の概念が必要になることから、3.1 節でロシア語の完了体・不完了体について確認し、3.2 節でテイル表現とロシア語表現とを比較することとする。

3.1 ロシア語の完了体・不完了体について

ロシア語のアスペクト表現の中核は、動詞に固有の *vid* 「体」という文法範疇によって担われる。「体」には完了体と不完了体があり、ロシア語の動詞は必ず完了体か不完了体のいずれかであり、そのどちらでもない動詞は存在しない。そして、ロシア語の動詞の多くに完了体と不完了体のペアが存在する。完了体は行為の終了と結果を示し、不完了体は行為の過程を示す。原（1996, p.26）は、「体」の機能について「完了体の本質的な機能は『動作をはっきりと明確にとらえる』というところにあり、不完了体の本質的な機能は『もの

ごとを漠然と、曖昧な形でとらえる』ということになります。」と述べている。

ロシア語の完了体・不完了体の主な用法は次のとおりである。

(1) 不完了体の主な用法

- ①進行継続中の動作
- ②習慣
- ③能力
- ④一般的真理

(2) 完了体（現在）の主な用法

- ①未来において発生すること
- ②完成・完了すること

(城田俊 2003『現代ロシア語文法 中・上級編』東洋書店より)

3.2 テイル表現と完了体・不完了体

日本語のテイル表現の主な用法である「動作継続」と「結果状態」の用法の日本語の文をロシア語で表現したとき、どのように表されるかをまとめると、つぎのようになる。

「動作継続」のテイルはすべて不完了体動詞一語で表されるが、「結果状態」のテイルは不完了体動詞一語で表されるもの（「座っている」等）、いわゆる受身形の被動形動詞短語尾で表されるもの（「折れている」等）、完了体動詞を使って説明的にしか表せないもの（「落ちている」等）の3つに分かれる。

図に表すと、下記のようになる。

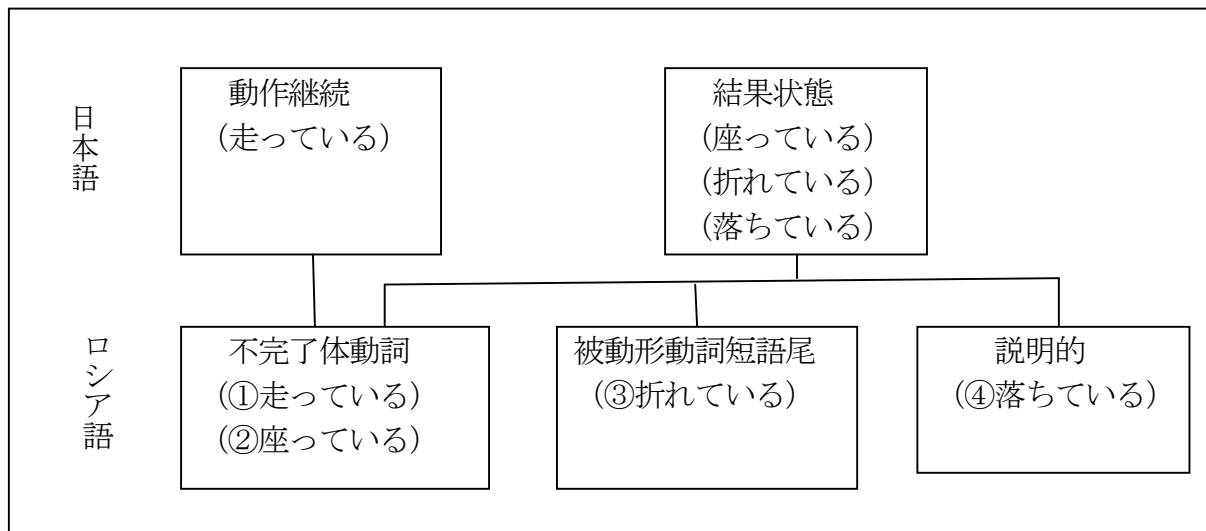


図1. テイル表現とロシア語表現の関係

以下に例文を示す。

①「動作継続」－ 不完了体

- ・庭を子供たちが走っています。
- ・ Дети бегают в саду.

②「結果状態」－ 不完了体

- ・ 男の人がベンチに座っています。
- ・ Мужчина сидит на скамейке.
- ③「結果状態」－ 被動形動詞短語尾
 - ・ 木の枝が折れています。
 - ・ Ветка сломана.
- ④「結果状態」－ 説明的
 - ・ 財布が落ちています。
 - ・ Там лежит бумажник. (そこに財布が横になってあります。)

④の訳文はその状況を表す自然な訳である。лежит は不完了体動詞だが、仮に「落ちる」という動詞を使って表現しようとする「誰かが落とした財布がそこにあります。」という説明的な表現になることから、説明的という形での分類を行った。

4 調査方法

仮説の検証のため、2019年2月、予め動詞を与え適切な形にする形式の文法テスト（全20問、うちダミー7問）を実施した¹。調査協力者は、ロシア語を母語とするN4～N3レベルのウラル地方の大学の学生24名である。

ダミーを除くテスト問題は、以下のとおりである。

■（会話）

A：失礼ですが、独身ですか？

B：ええ。でも、5年前までは、（結婚する）_____。

■（朝、電話での会話）

A：朝早くに、ごめんね。もしかして、（寝る）_____。

B：ううん。大丈夫。

■（会話）

A：学生時代、マイケルはバイクを3台（持つ）_____。

B：へえ～、マイケルはお金持ちだったんだね。

■（警察との会話）

A：おまえが殺したのか？

B：いいえ。私が、ここに来たときには、彼はもう（死ぬ）_____。

■私が部屋に入ったとき、彼はソファで本を（読む）_____。

■子どものころ、私は5年間、ドイツに（住む）_____。

■昨日、公園を通ったら、財布が（落ちる）_____ので、拾って警察に届けた。

■大学時代、大学と学生寮が（離れる）_____ので、毎日通うのが大変だった。

■大阪の川の水は、今はきれいだが、10年前は（汚れる）_____。

■私は、この会社に入る前は、アメリカで日本語を（教える）_____。

■（割れたお皿の前での会話）

A：誰がやったんだ！おまえか？

B：いいえ。私が来たときには、もう、お皿は（割れる）_____。

■（会話）

A：展覧会はどうでしたか？

B：ええ、とてもよかったです。でも、とても（混む）_____。

■（会話）

A：昨日の講演会はどうでしたか？

B：私が会場に着いたときには、もう（始まる）_____ので、途中からしか聞けませんでした。

5 調査結果

調査の結果、「住んでいた」「読んでいた」のように不完了体動詞の過去形で表せるものと「汚れていた」「混んでいた」のように形容詞の過去形で表現できるものは、正答率が高かった。一方、正答率が最も低かったのは「落ちていた」であった。「落ちている」は、テイルの調査でも正答率が低く、学習者にとって習得が難しいことがわかっている。

正答者数の少ないものから順に、表1にまとめた。

表1. 正答者数と対応するロシア語表現

正答者数 (全24名)	正 答	対応するロシア語表現 ²
4名	財布が落ちていた	увидел(а) кошелёк/кошелек валялся
5名	講義が（もう）始まっていた	(уже) шла
7名	もしかして、寝ていた？	(еще) спишь?
8名	学生寮が離れていた	были далеко друг от друга
10名	皿が（もう）割れていた	(уже) была разбита
12名	アメリカで日本語を教えていた	преподавал
13名	彼は（もう）死んでいた	(уже) был мёртв
14名	5年前までは結婚していた	был женат
15名	（マイケルは）バイクを持っていた	(у Майкла) было
17名	彼は本を読んでいた	читал
17名	川の水は汚れていた	была грязной
17名	展覧会は混んでいた	былолюдно
23名	ドイツに住んでいた	жил

「落ちていた」以外の正答率の低かったものには、「始まっていた」「寝ていた」「離れていた」「割れていた」がある。このうち、日本語の動詞と同じ意味を表すロシア語動詞の不完了体一語で表すことができるのは「寝ていた」のみであり、その他は、日本語の動詞と同じ意味を表す動詞では表現しないものであった。テイル表現をロシア語で表現したとき、日本語の動詞と同じ意味を表すロシア語動詞一語で表現できないものは習得が難しいという点では、仮説に沿う結果であると言える。

また、「落ちていた」「始まっていた」「割れていた」の誤答には、「タ」「テシマウ」の使用が多くみられ、松井（2015）のテイルの調査結果と同じ傾向がみられた。特に、「割れていた」の誤答には、「割れられました」「割れられておいた」「割れられてしまった」「割

られてしまった」と受身形を連想させるものが多く、これはロシア語で表現したとき、いわゆる受身形を表す形動詞が使われることと関連していると思われる。

「寝ていた」は、不完了体動詞過去形で表せるにもかかわらず、正答率が低かったが、誤答のほとんどが「寝ている」という解答であり、ロシア語の口語では「спишь（寝ている）」という現在形が使用されることが多いことから、ロシア語表現の影響が窺われる。

一方、不完了体動詞一語で表すことができない「死んでいた」は、仮説では正答率が低くなるはずであるが、比較的正答率が高い結果となった。これは仮説に沿っているとは言えない。

このように、テイタの習得は、必ずしもテイルとパラレルとは言えないが、「住んでいた」「読んでいた」のように不完了体動詞の過去形で表せるものおよび「汚れていた」「混んでいた」のように形容詞の過去形で表現できるものは正答率が高いこと、また、誤答にはロシア語の影響を受けていると思われる解答が多く観察されることが明らかとなった。これらの結果は、ロシア語表現との対照的研究の有用性を示唆していると言える。

6 まとめと考察

本研究では、ロシア語を母語とする日本語学習者のテイタ習得について、松井（2015）で示された「日本語学上の分類『動作継続』『結果状態』にかかわらず、ロシア語で表現したとき不完了体動詞一語で表現できるテイルは習得しやすく、不完了体動詞一語で表現できないテイルは習得が難しい。」とのテイル習得に関する仮説が、テイタ習得にもあてはまるかどうかについて検証するとともに、学習者の母語との対照的研究の有用性について考察を行った。

検証の結果をまとめると以下ようになる。

- ①「住んでいた」「読んでいた」のように不完了体動詞の過去形で表せるものは正答率が高かった。
- ②「汚れていた」「混んでいた」のように形容詞の過去形で表せるものは正答率が高かった。
- ③「落ちていた」「始まっていた」「離れていた」のように、ロシア語で表現したとき日本語と同じ意味を表す動詞で表現しないものは正答率が低かった。
- ④不完了体動詞の過去形一語で表せる「寝ていた」は正答率が高いとの予想に反し、正答率が低かったが、誤答には「寝ている」との解答が多く、ロシア語の口語表現の影響が窺われた。
- ⑤「死んでいた」は正答率が低いと思われたが、予想に反して高かった。

以上のように、テイタの習得は必ずしもテイルとパラレルとは言えないが、ロシア語表現をもとにした一定の傾向がみられるとともに、解答にはロシア語の影響が窺われ、ロシア語表現との対照的研究は有用であると思われる。

注.

¹ 本調査は、ウラル連邦大学 Anna Burakova 氏のもと実施した。

また、本調査の結果については、ベオグラードで開催された第 23 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムにおいて、Anna Burakova 氏と共同で発表した。

² 文法テストの問題文をロシア語で表現したとき、どのようになるかを考え、Anna Burakova 氏の監修のもと、最も自然であると思われるものをあげている。

<参考文献>

- 許夏珮 (2005) 『日本語学習者によるアスペクトの習得』 くろしお出版.
- 黒野敦子 (1995) 「初級日本語学習者における『ーテイル』の習得について」『日本語教育』 87 号, pp.153-164, 日本語教育学会.
- 城田俊 (2003) 『現代ロシア語文法 中・上級編』 東洋書店.
- 菅谷奈津恵 (2003) 「日本語学習者のアスペクト習得に関する縦断研究—『動作の持続』と『結果の状態』のテイルを中心に—」『日本語教育』 119 号, pp.65-74, 日本語教育学会.
- 菅谷奈津恵 (2004) 「文法テストによる日本語学習者のアスペクト習得研究—L1 の役割の検討—」『日本語教育』 123 号, pp.56-65, 日本語教育学会.
- ストロゴワ エレーナ (1996) 「ロシアにおける日本語教育の問題点をめぐって」『ICU 日本語教育センター紀要』 No.5, pp.95-101, 国際基督教大学日本語教育研究センター.
- 原求作 (1996) 『ロシア語の体の用法』 水声社.
- 松井一美 (2015) 『「ーている」の意味とロシア語のアスペクト』 晃洋書房.

A Study on Acquisition of "-teita" by Russian Japanese Learners

Kazumi MATSUI
WASEDA University

Abstract

When the students speak the same native tongue, it is effective to take a contrastive approach between their native language and Japanese. In this study, the acquisition of “-teita” by Russian Japanese learners is examined in comparison to Russian expressions. Concerning the acquisition of “-teiru” by Russian Japanese learners, Matsui (2015) hypothesized that “-teiru” which expresses the imperfect aspect using one verb in Russian is easy to master, but “-teiru,” which, in Russian, cannot be expressed in one imperfective verb, is difficult to master depending on whether the verb is classified linguistically as “Progressive” or “Resultative.”

Although the acquisition of “-teita” is not necessarily parallel to that of “-teiru,” it is presumed there is a certain tendency of learners to acquire Japanese based on the Russian expressions shown in the responses. Therefore, based on the confirmation of the hypothesis about acquisition of “-teita” it should be effective to compare Japanese grammar with Russian expressions.

「複言語育児」の「意味」と「価値」はどのように創出されるのか

—アイルランドで「複言語育児」を実践する親たちの事例から—

稲垣 みどり
東京国際大学

要旨

本稿は、日本語教育の目指す価値をどのように措定するのか、その価値を措定する一つの可能性として、現象学の原理を提示する。その過程で、ポストモダンの相対主義の構えに基づく日本語教育学の潮流を批判的に捉え直す。具体的な事例としてアイルランドの複数言語環境で子どもを育てる親達を対象とした本質観取ワークショップの実践を紹介する。ワークショップの実践では、親たちが、自分にとっての子育ての意味、また我が子に身につけてほしい言葉の力とは何か、といった問題を、自分自身の人生に引きつけて省察し、それを他者と話し合いによって共有しあい、次第に共通の理解に近づいていく様子が見られた。何のための言葉の教育か、という言語教育の価値の創出の原理として、異なる価値観の違いを乗り越えて何かしら普遍的なものを見出し、共通理解の成立を目指そうとする本質観取の対話による実践が、言語教育の現場で有効であることを示す。

【キーワード】 アイルランド、複言語育児、現象学、本質観取、共通理解

Keywords: Ireland, Plurilingual child-rearing, Phenomenology, Eidetic Seeing, Common Understanding

1 問題意識

今までの日本語教育学の大きな流れは以下の3つの流れがあると考えられる。一つ目は言語の在り方や言語習得のメカニズムを量的研究によって探究し、その知見に基づいて言語教育の方法を考える実証主義的な量的研究。二つ目は学習者や教師の内面的な言語習得や言語教育の意味づけをインタビュー等の質的研究によって考察するものである。日本語教育における質的研究は、相対主義、社会構築主義をベースとするポストモダン思想が底流になっていることが多い。三つ目は、「何のためのことばの教育」との問いに基づき、言語教育の「価値」を措定する研究群である。近年、市民性を旨とする日本語教育、或いは公共性を旨とする日本語教育など、言語教育の目指すべき価値を設定する研究も多くみられる。量的研究による実証主義は、エヴィデンスに基づいて今ある自然の事象や状況を明らかにするための学であるから、人間にとっての「意味」や「価値」を創出する原理は論理的に導くことができない。そしてポストモダン思想は、「絶対的な真理は存在しない」という立場に立つため、そこに依拠しているかぎり、「価値」は創出できない。そして、三つ目の言語教育の目指すべき価値を論じる研究群も、近年、市民性を旨とする日本語教育、あるいは公共性を旨とする日本語教育など、様々な言説が出ているものの、その価値の根拠を論じるまでには至らず、いずれも恣意的な価値の設定に留まっている。本稿は、筆者の研究を事例として、日本語教育学における「価値」をいかに措定し得るのか、という問題を扱う。

本稿は、その価値の創出の原理として、現象学の原理を指定する。

2 筆者の研究の事例

2.1 研究の概要

筆者は、研究課題として「複言語育児」を実践する親たちの意味世界—共通了解の成立を目指す日本語教育の提言」、というタイトルで博士論文を執筆し、アイルランドの複数言語環境で子どもを育てる親を対象に子どもへの日本語教育の意味付けをめぐってインタビュー調査やワークショップ実践を重ねながらデータを積み重ね、研究をまとめた。研究テーマの中核は、何のために子どもに日本語を教えるのか、子どもは何のために日本語（ことば）を学ぶのか、という、言語教育の「意味」と「価値」をめぐる問題を扱った。本稿では、ワークショップ実践を事例として後で紹介したい。なお、本節の一部の記述に関してはAJE シンポジウム発表内容を『言語文化教育研究』17号(2019年12月)へ記載している。

2.2 研究の背景

近年、世界中で国境を移動しつつ複数言語環境で子どもを育てる「移動する親」が増加している。このような親にとって、言葉をめぐる育児の問題は、地域的な文脈を超える普遍的な悩みである。子どもの「複数言語環境」の中に日本語が含まれている場合は、「移動する親」の育児の問題も日本語教育の問題として考えるべきである。また、世界各地で、「移動する親」たちによる子どもの言葉の学びのコミュニティが形成されている。しかし、これらのコミュニティでどのように日本語を教えるのか、現地の文脈に合った言語教育のカリキュラムを考案するのは難しい現状である。その理由は親それぞれが自分の子どもに求める「日本語の力」がまちまちであるため、親同士の信念対立が起こってしまうから、と考えられる。ではどのようにして、この親同士の信念対立を乗り越えて共通の言語教育の理念を創出していけるのか、この問いが筆者の研究の出発点であった。

2.3 研究の目的

筆者の研究の大きな目的は「複言語育児」を実践する親たちが創った子どもの言葉の学びのコミュニティの理念の創出はいかに可能か、明らかにすることである。そのためにインタビューデータに基づいて「移動する親」の「複言語育児」の意味世界を描いた。移動する親の意味世界を描く際に、「移動する親」が日本語を含む複数言語教育によって、子どもに期待する「言葉の力」とは何か、というリサーチクエスチョンを立てた。この「移動する親」の育児の在りようを描くために本研究の視座として「複言語育児」という分析概念を生成した。そもそも人間にとって育児とは何か、という視点から、育児を言語実践としての育児、また社会実践としての育児という二つの側面から論じ、特に言語と育児がどのように関わり合っているのかについて論じた。

2.4 研究の理論的枠組み

2.4.1 「複言語育児」

筆者は「育児」を「言語実践としての育児」と「社会的実践としての育児」の2つの側面から捉える。なお本研究では幅広く「養育者」の意味を含めて「親」の語を使用する。

「移動する親」の果たす役割は、「言語実践としての育児」の側面から見ると、「言語を介する子どもとの双方向的な関わりにより、言語ゲームに子どもを巻き込み、世界の「意味」「価値」を言語によって意味分節（竹田 2017b）し、子どもの内的な価値規範を形成する。」「子どもを取り巻く言語環境を選択決定するという意味で、言語環境を創出する。」の2点があげられる。また、「社会的実践としての育児」の側面から見ると「社会的行為者（エイジェンシー）として、育児戦略の主体として子どもの「移動」と教育機関を決定づける」ことが挙げられる。本研究では「育児」を以上のような2つの側面から捉え、かつ複言語主義の理論を援用し、「複言語育児」を以下のように定義づける。

「複言語育児」とは、自らが「移動」によって複言語複文化能力を身につけた「移動する親」が、その複言語複文化能力を駆使して実践する言語実践としての育児の営為を表す。複数言語環境で子どもを育てる親（または養育者）は、言語を介した「育児」によって子どもを複層的な「言語ゲーム」（竹田 2017a）に巻き込む。「複言語育児」は、子どもと親または養育者の相互主体的な関係に基づく営為であり、親と子が互いに動的に変容しつつ、ともに言語を通じて社会と関わっていく営為である。

2.4.2 現象学の原理

研究の全体を貫く大きな理論的な枠組みとして、現象学の理論的枠組みを用いた。現象学は、ドイツの哲学者フッサールの提唱した学問領域で、物事の本質（意味・価値）を扱う。意味や価値の問題は、主観的に体験・了解されるがゆえに自然科学における実証的研究の方法によっては扱うことができない。本質学（意味や価値を言葉によって記述していく試み）を構想するための方法論が、本質観取である。本質観取とは、ある概念の核心的な意味を、自らの経験を反省することによって、「言葉」として取り出す「言語ゲーム」である。本質観取は単なる合意形成ではなく「できるだけ共通了解可能な意味本質」（苦野 2014）を目指してコミュニティの成員同士が対話を重ねていく営為を指す。

現象学は、認識の内側から一人一人異なる人間の「生」の在り方の根源に迫る学の体系であり、「移動する親」が、自分にとって「複言語育児」はどのような意味があるのか、その<生の実存>を問う枠組みとして有効である。

筆者はアイルランドを調査フィールドにし、そこで展開するアイルランドの「移動する親」たちの「複言語育児」の意味世界を、本質観取によって描きだす。ライフストーリーインタビューによって、親の「複言語育児」の意味世界を本質観取の視点で分析することにより、親たちの語りに普遍性を見出す。それにより、親たちに共通し得る言葉の教育をめぐる普遍性および公共性を持つ理念、すなわち「共通了解」を明らかにした。

本質観取とは、先述したとおり、現象学の原理の方法化である。本質観取の例を挙げると、たとえば「愛」や「平和」のような抽象的なテーマについて、1人、あるいは複数の人間が自分にとっての「愛の本質」「平和の本質」を言葉として取り出す。取り出した言葉を他者との相互批評によって研ぎ澄まし、対話により誰もが納得し得る段階までその言葉（概念）の普遍性を高め、誰もが納得する「共通了解」までもっていくことが、「本質観取」の営みの内実である。筆者の研究の目指すゴールは、一人一人の親の「複言語育児」の意味世界を明らかにし、その共通了解の成立可能性を問うことであるので、この現象学、本質観取の哲学原理を、「複言語育児」の概念とともに、本研究を貫く基本的な理論的枠組みとして設定した。以下、本稿では本質観取のワークショップの具体的な事例を紹介する。

3 アイルランドで「複言語育児」を実践する親たちのワークショップの事例

3.1 ワークショップの概要

本稿では、2018年5月6日にアイルランドのダブリン市で行った親たちによるワークショップ¹を紹介する。参加者はアイルランド在住の30代～50代の日本人の母親たちを中心とした9名である。参加した親は、どの親も、日常の子どもへの話しかけの言語を日本語にする家庭で日本語話者の親が日本語の読み書きを教えるなど、何らかのかたちで子どもに日本語を学ばせていた。ワークショップ実施にあたっては、アイルランド在住の日本人保護者に在住者向けの情報MLを使って研究調査の内容を発信し、参加者を募った。

3.2 ワークショップの方法―「本質観取」ワークショップとは何か

「本質観取」は、先述したフッサールの現象学の原理、「共通了解の成立」の原理の方法化である。上で述べたような「確信成立の条件」を解明して、ものごとの本質、つまり普遍的な認識、意味に迫ろうとする方法のことである。我々が世界をどのように認識するのか、その認識の構造をはっきり確かめよう、それを言葉にして取り出そうとする営為のことである。

たとえば目の前のリンゴをみて、それを「リンゴ」だと認識する。なぜそれを自分は「リンゴ」と認識したのか。それを外部から与えられた先入観や予断を取り除いたところで、個人の体験の内省から取り出すことである。つまり自分がリンゴを「リンゴ」と認識した、その「確信成立」の条件あるいは構造を確かめようとすることである。この「確信成立の構造」の条件を取り出すには、現象学的還元を行う。現象学的還元とは、「目の前にリンゴがあるからリンゴを認識する」という通常の認識の仕方を逆転させ、「自分はこのような理由でリンゴを認識する。ゆえに、目の前のものはリンゴである。」とする、客観的存在があるから主観がある、というのを逆転させ、主観があるので客観がある、と置き換えることである。「リンゴ」を「正義」や「愛」などの概念に置き換えた場合、われわれはその概念をどのように捉え、どのように意味づけるか。その確信成立の条件を言葉として取り出すことは、時にコミュニティのルールを形成する際に不可欠の営みとなる。それが「本質観取」で目指すところの「共通了解の成立」であり、そのためには言語による各人の内省からの「確信成立の構造」の条件の確かめが必要である。あらゆる概念には外部からおかれた本質的な「真理」は存在しない。あるのは、できるだけ多くの人の間主観的な、確信成立の条件であり、それを各人が言語の公共のテーブルに出すことで、確かめ合い、誰もが納得し得る「共通了解」を創り出していく。この営みが、つまり現象学でいうところの「本質観取」である。

3.3 ワークショップの手順

ワークショップは2018年5月5日（日）の13時より、ダブリン市内のホテルのセミナールームを借りて行った。2時間の時間を取り、1グループ3名のグループに分かれ、①自分にとって「子育て」とは何か②「我が子に身につけてほしい「言葉の力」とは何か」の2つのトピックについて対話を重ねた。まずA、B、Cの3つのグループに分かれてそれぞれのトピックについて30分ほど話し合い、後にそれを全体で共有した。

ダブリンで行なった「本質観取ワークショップ」の手順は、以下の通りである。

- (1)客観存在の観念をエポケー（視線変更・態度変更）し、認識と対象の因果関係を逆転する。（例えば、辞書に載っている意味や権威ある学者の定義した意味などは全てエポケーされる。あくまで自分自身の内側から取り出す。）
- (2)それらの概念、理念、観念を支えている本質契機、構造契機を、自らの経験を内省することによって「言葉」として取り出す。
- (3)取り出された「言葉」は他者との「相互批評」によって吟味されることによって「私の意味」から「人間一般に妥当する意味」へと洗練されていく。
- (4)本質を取り出すことは、絶対的「真理」を取り出すことではない。「言葉」の強度を試しあうことによって、万人に共通する概念の本質構造を目がけることが主眼である。

以上の「本質観取」の手順を踏まえ、本ワークショップは以下のような流れで行なった。

- ①「本質観取」とは何か。筆者より現象学と本質観取、また本質観取ワークショップを行う目的についての説明を行う。（20分）
- ②本日のテーマとして「我が子に日本語を通じて身につけてほしい言葉の力とは何か」であることを告げる。（これは事前にメール等で周知済み）このテーマに取り組む前に、「練習」として、自分にとって「子育て」とは何か、について、本質観取をする。（5分）つまり、ワークショップのテーマは2段階あり、
 - 1)「子育て」とは何か。
 - 2)「我が子に日本語を通じて身につけてほしい言葉の力」とは何か。の2つが、本日の「本質観取」のトピックであることを告げる。
- ③まず、各自が自分にとって「子育て」についてひとりで考える。この際、A4の紙などにメモなどしながら自分にとって「子育て」とはどんなことか、「言葉」として取り出す。（5分）
- ④③で考えたことを話し合いによって、共有する。筆者はファシリテーターとして、模造紙（ホワイトボードがなかったので、大きな模造紙で代用）に参加者から出た言葉をマッピングしていく。（20分）
- ⑤類似の概念（言葉）をカテゴライズしていき、上位概念、下位概念に分け、図式化していく。（10分）
- ⑥最終的に、3人の参加者が納得し得る「子育て」の共通の概念を絞り込んでいく。（10分）
- ⑦まとめ（5分）
- ⑧2)のトピック、「我が子に日本語を通じて身につけてほしい言葉の力」とは何か、のトピックについて、③～⑦の手順を繰り返す（40分）

以上の手順で行ない、約2時間でワークショップは終了した。終了後も、30分ぐらいは雑談のような形で子育て全般や、「子どもの言葉の力」をめぐる話し合いは続いた。今回は3名という少人数であったので、上記の作業一つ一つが短時間に終わったが、もっと大きな人数であったら、グループでの話し合いの時間が必要になるので、所要時間は1つのトピックで2時間ほどかかるのではないかと考えられる。

3.4 ワークショップの結果

対話の結果、1)「子育て」については、3つのグループ（便宜的にそれぞれA、B、Cとする）から、それぞれ、グループでの話し合いの結果として、「子育て」とは、A) 善き人間に育つための営み、B) 言語、アイデンティティのベースを作るサポート、C) 子どもが自己肯定感を持って生き抜く力を与えること、という3つが挙げられた。各グループで発表する時は、話し合いの経過を説明しながら3人がどのような経過でその結論に至ったのか、代表者が詳しく説明した。このように、グループ内の対話を全体でシェアし、議論した。全体の議論において興味深かったことは、A、B、Cの3つの「子育て」の本質が、たがいに相関しあうことに皆が注目し、その関係性を論じていたことである。つまり、Aのグループから出た、子育てを通じて最終的に目指すべき人間像としての「善き人間」になるためには、「自分」や「他人」を受け入れて幸せに生きることが大切ではないか。そしてそのベースには言語による確かな自分とは何かというアイデンティティ形成が欠かせない、と議論は続いた。最終的に、では「子育て」の目指すべき人間像としての「善き人間」とは何か、「善き人間」の条件とは何か、という話題で全体の議論が盛り上がった。結論として、「日本人」あるいは「アイルランド人」、「日本語」や「英語」などの国籍や言語を超え、世界の一員としてどう生きるかという、グローバルな規模での市民性を形成すること」が「善き人間」の条件ではないか、という方向に議論は収れんしていった。

続いて、2)「我が子に身につけてほしい「言葉の力」とは何か」については、A)「日本語をつうじて見える文化と見えない文化を伝える力」、B) 日本語を介して自分を伝え、相手を理解する力、C) 日本語・日本文化を通じて様々な選択の中で個々のアイデンティティを肯定的に育成する力、の3つが挙げられた。この話し合いでは、言葉、文化、アイデンティティの3つがキーワードとなった。また相手を *respect* し、*accept* する力が大切、という文脈で *respect*、*accept* の二つの語もキーワードに挙げられた。注目すべきは、2つ目のトピックの議論も、1つ目の「子育て」のトピックとほぼ内容は重なっていたことだ。わざわざ2つにトピックを分ける必要がないと筆者が後で反省したほどに、議論に参加した親たちにとっては「子育て」と「言葉」は分かちがたく重なり合っていた。まさに親たちにとって、「子育て」はそのまま、日々の言語実践としての「子育て」であり、子どもを育てる営み自体が、複数の言葉を介して、親である自分は、どのような人間を育みたいのか、という問いをめぐる本質観取なのである。まさに、ここで行われた議論は「複言語育児」の本質とは何か、をめぐる本質観取であったと言ってよい。

4 まとめ

以上、アイルランド在住の複言語環境で子どもを育てる親たちの、1)「子育て」2)「我が子に身につけてほしい言葉の力とは何か」をめぐる、本質観取ワークショップの内容を紹介した。時間の制約もあり、ある程度の共通理解に至るまでの時間がやや足りなかったものの、参加者同士の議論ははずみ、事後のアンケートでは「普段このようなことを話し合う機会はなかったので、貴重な機会となった。」「自分の考えが整理された。」「他の人の意見を聞いて、自分を振り返ることができた。」等の感想が聞かれた。

現象学の原理を基盤とする「本質観取ワークショップ」の意義は、以下の二つであると考えられる。一つ目は、自己省察（自分にとっての〇〇の意味）による深い納得、自己了解がもたらされること。二つ目は、他者との対話による相互批評が参加者に相互理解をもたらすこと。

すこと、である。本稿の事例として扱った、アイルランドで子どもを育てる親たちの日本語の学びのコミュニティにおいて、言語教育の目指す価値、理念の措定が必要だったように、国内外の多くの言語教育の現場でも、価値や理念の設定なしには言語教育のカリキュラムの構築は不可能である。本質観取の姿勢に則った対話により、共同体のメンバーが互いの価値観の違いを乗り越えて、「共通了解」の成立を目指そう、という意志が生まれ得る。ここで最初の問題意識に戻って結論を述べる。言語教育の理念を措定するためには何が必要か。1. の問題意識の項で述べたように、それは恣意的な「価値」の設定では措定し得ない。そのためには言語教育の学びのコミュニティを形成するメンバー全体の、できるだけ多くの人たちの共通了解を得られるような「本質」をめがける議論が必要である。ポストモダンの構えによる、絶対的な価値などあり得ない、という立場では、「みんな違ってみんないい」という相対主義に陥る。そのような相対主義的な構えからは、「価値」創出の原理は生まれない。異なる価値観を乗り越え、他者と共有しうる何かしら普遍的なものを見出していこうとする共通了解志向型の対話によって、言語教育の「意味」と「価値」は創出される。ゆえに、ポストモダン思想を乗り越え、価値の創出を目指す原理として、共通了解の成立を目指す現象学の原理は有効であると主張して、本稿を終える。

注.

¹ 本ワークショップは筆者の科研 JSPS 科研費 JP 17K02870（海外在留邦人の「複言語育児」－アイ

ルランドの在留邦人へのインタビュー調査から）の助成を受けて行った。

<参考文献>

- 稲垣みどり (2016) 「移動する女性」の「複言語育児」－在アイルランドの在留邦人の母親たちのライフストーリーより, 『リテラシーズ』 18.1- 17, くろしお出版.
- 稲垣みどり, 金泰明(2020) 「異なる価値観を持つ人々が共に生きる「開かれた共生社会」の原理 アイルランドで子どもを育てる親たちの「複言語育児」の事例から, 『言語文化教育研究』 第 17 号.
- 竹田青嗣 (1989) 『現象学入門』 NHK ブックス.
- 竹田青嗣 (2017a) 『欲望論 第 1 巻 「意味」の原理論』 講談社.
- 竹田青嗣 (2017b) 『欲望論 第 2 巻 「価値」の原理論』 講談社.
- 苫野一徳 (2014) 『自由はいかに可能か 社会構想のための哲学』 NHK ブックス.
- 苫野一徳 (2014) 『教育の力』 講談社現代新書.
- フッサール, E. (1972) 立松弘孝 (訳) 『現象学の理念』 みすず書房.
- (Edmund Husserl (1950) *DIE IDEE DER PHAENOMENOLOGIE Fünf Volesungen* Martinus Nijhoff, Haag,).
- フッサール, E. (1979) 渡辺二郎 (訳) 『イデーネン I – I 純粹現象学と現象学的哲学のための^{イデーネン}諸構想 第 1 巻 純粹現象学への全般的序論』 みすず書房.
- (Edmund Husserl (1950) IDEEN ZU EINER REINEN PH[・]・, ANOMENOLOGIE UND PH[・]・, ANOMENOLOGISCHEN PHILOSOPHIE. Erstes Buch Allgemeine Einführung in die reine Phanomenologie. Martinus Nijhoff, Haag,).

How is the Essence of Plurilingual Child-Rearing Generated?

From the Case Studies of Japanese Parents Raising Their Children in Ireland

Midori INAGAKI
Tokyo International University

Abstract

Our problem is "How can we create meaning and value in language education?" For parents teaching Japanese abroad, what "value" is really the "value" that is appropriate for our practice? The author proposes that the question that is really necessary for them, in their local context, is "why do you want to teach Japanese?".

The author's previous research is "Language Education for Children and Parents Living in a Multilingual Environment". "Plurilingual Child Rearing by parents who raise children in Ireland's multilingual environment as an example". These analyzed the life story in a phenomenological approach and clarified the meaning of parents' "multi-language childcare" based on their living experiences and reflection as individuals.

This paper will introduce Husserl's theory of phenomenology first, then will report on the findings obtained from workshop practice for the parents living in Ireland. It shows parents who practice Plurilingual Child Rearing, as an example of how "meaning" and "value" of language education can be created in the local context. This research is significant as a study that shows the principle of value creation, which distinguishes it from the ideal of language education based on "value" determination by researchers and experts in language education.

日本語と日本手話における語用論的ストラテジー

—日本手話使用者の日本語と日本語使用に対する主観—

大塚 愛子 (おおつか あいこ)

ロンドン大学 SOAS, PhD 課程

要旨

本研究は、従来日本語教育の観点から研究されることがほとんどなかった日本語使用者である、日本のろう者に注目する。手話使用者であるろう者の第二言語としての書記日本語の使用について、スピーチアクトで使用されるストラテジーの分析を通し考察する。

手話使用者であるろう者、日本語使用者である聴者から得た日本語での E メールと、それぞれの第一言語でのロールプレイのデータを分析した結果、日本手話と日本語では、スピーチアクトで使用される典型的なストラテジーが異なり、ろう者は書記日本語において日本手話で使用するものと類似したストラテジーを使用していることが観察された。さらにインタビューの分析から、ろう者の書記日本語でのストラテジー選択には、彼らの日本語使用に対する主観が影響している可能性が示唆された。

【キーワード】 日本手話、ろう者、スピーチアクト、語用論的ストラテジー、主観

【Keywords】 Japanese Sign Language, Deaf, speech acts, pragmatic strategies, perception

1 はじめに

本研究は、現在まで日本語教育の観点から研究されることがほとんどなかった日本語使用者、日本のろう者に注目する。ろう者とは手話を第一言語とする耳の聞こえない人たちであり (木村・市田 1996)、日本のろう者の多くは日本手話に加え、耳の聞こえる聴者とのコミュニケーションには第二言語として習得した書記日本語を使用する。そこで本研究は、日本のろう者の書記日本語の使用を調査し、彼らの日本語についての主観がどのように日本語使用に関係するかを考察する。

人が言語を使って目的を達成しようとする行動はスピーチアクトと呼ばれる。その遂行においては使用されるストラテジーが言語によって違うため、第二言語使用者にとっては目標言語でスピーチアクトを成功させるには困難が伴うことが報告されている (例えば Beebe, Takahashi, & Uliss-Weltz 1990)。日本語と日本手話ではスピーチアクトで典型的に用いられるストラテジーが異なることが予想されるが、ろう者はどのように書記日本語でのストラテジーを選択しているのだろうか。

本研究では、まず、日本のろう者が第二言語である書記日本語でどのようなストラテジーを使用しているのか、それは彼らが日本手話で使用するストラテジーと類似性があるのかを調査するため、ろう者 30 名、聴者 33 名、計 63 名から、依頼、断り、助言のそれぞれの第一言語でのロールプレイと日本語での Eメールのデータを得た。さらに、ろう者が日本語でのストラテジーをどう選択しているのかを調査するために半構造化インタビューの

データを収集した。本稿ではこのデータの第一次段階の分析結果を報告する。

2 研究の背景

2.1 手話とは

手話は自然言語であり、その地域の音声言語とは異なる言語体系を持つ、独立した言語である。子どもの母語として習得され、世界で 100 以上の手話の存在が確認されている (Sandler & Lillo-Martin 2006、Gordon 2005、市田 2005)。

手話の言語学的研究は 1970 年代から米国で発展し、現在では音声言語に見られる二重分節性、語彙とその意味の恣意性、音韻・形態・統語構造、母語としての獲得過程、語彙の生産性等は同様に手話にも見られることは自明のこととなっている (Emmorey 2001、Sandler & Lillo-Martin 2006 他)。

2.2 ろう者とは

2.2.1 ろう者とは

ろう者とは、手話を第一言語とする耳の聞こえない人たちである (木村・市田 1996)。ろう者の多くは出生時から聞こえないか、音声言語獲得前の乳幼児期に聴力を失い、手話を第一言語として身につけている。よって、ろう者は、音声言語獲得後に失聴した「聴覚障害者」と呼ばれる人たちとは言語的背景が異なる。本稿では手話使用者を「ろう者」と呼び、音声言語使用者を「聴者」と呼ぶ（「健聴者」ということばは「聴覚障害者」と対になる概念であるため本稿では用いない）。日本手話を使用する日本のろう者は、日本語とは異なる言語を使用する言語的マイノリティであり (木村・市田 1996)、さらに周囲の大多数の人々が聴者である事実を考えれば、手話を使うろう者は社会的マイノリティであると言える。日本にはおよそ 6 万人のろう者がいると報告されている (市田 2001)。

ろう者のほとんどは、生涯を通じてろう文化（ろう者コミュニティ）の一員であり、またそれと同時に、聴者である家族などを通して聴者文化（聴者コミュニティ）にも属している。よって、ろう者は少なくとも二つの文化（世界）の中で生きると言える (Grosjean 2010: 137)。

2.2.2 ろう者の言語

日本のろう者の多くは、ろう者コミュニティで日本手話を第一言語として使用するのに加え、手話を解さない聴者とのコミュニケーションには第二言語として習得した書記日本語を使用する。日本語の使用には書記と音声の二つの可能性があるが、ろう者にとっての音声日本語の使用は、耳の聞こえない人に声を出させ聴者の話を話者の口の形や動きから読み取らせるコミュニケーション方法（この方法は「口話」と呼ばれる）であり (市田 2005、佐々木 2012)、不完全で快適ではない (大塚・岩崎 2018) ものである。よって、マジョリティである聴者の社会での生活者であり、言語的・社会的マイノリティであるろう者は、日常的に第二言語としての書記日本語を使用する状況にある。

2.3 スピーチアクト

人が言語を用いて目的を達成しようとする行動はスピーチアクトと呼ばれる (Austin 1975、Searle 1969 他)。スピーチアクトには、依頼、断り、助言、謝罪、褒め等の様々なも

のがあり、スピーチアクトで使用される典型的なストラテジーは言語によって異なることが多数報告されている（例えば Blum-Kulka & Olshtain 1984）。

第二言語使用者は、目標言語を使用する言語コミュニティでの社会化の過程を通して、目標言語で使用する語用論的なストラテジーを理解し、また適切に使用できるようになると言われている（Schieffelin & Ochs 1986:2, LoCastro 2003:292）。一方、第二言語使用者は、目標言語でのコミュニケーションにおいて、目標言語で使用する典型的なストラテジーについての知識の有無とは別に、自ら主体的にどのストラテジーを使うかを選択しているとも報告されている（例えば Ishihara & Tarone 2009, Koven 2009）。

日本手話と日本語では、スピーチアクトで使用される典型的なストラテジーが異なる可能性が高いことが予想される。では、ろう者は第二言語である書記日本語を使用する際、どのようにストラテジーを選択しているのだろうか。

3 リサーチクエスチョン

上記の背景から、手話を第一言語とし書記日本語を第二言語とするろう者と日本語を第一言語とする聴者について、下記の三点のリサーチクエスチョンを立て、本研究を行った。

- (1) 聴者とろう者の書記日本語におけるストラテジー使用に相違があるか
- (2) ろう者の書記日本語におけるストラテジーは、手話で使用するストラテジーと類似性があるか。
- (3) ろう者は、第二言語である書記日本語、また書記日本語の使用についてどう感じているのか。

4 研究の方法

4.1 データ収集

4.1.1 データ収集の方法とマテリアル

データは次の3つの方法で収集した。

(1) E メール

依頼、断り、助言の3種類のスピーチアクトの3場面を設定し、参加者は書記日本語を使用して、スピーチアクトの目的を達成するためのEメールを書いた。

職場での以下の3つの場面についてEメールを書くタスクを参加者に課した。

依頼：上司に対し、面談の日時の変更を依頼する

断り：別の課の同僚に、もらう予定だったファイルをいらないと断る

助言：同じ課の同僚に、明日の朝（9時から会議あり）、駅から会社へのバスがないので早く来た方がいいとアドバイスする。

ろう者、聴者ともに同じ場面で、相手は聴者（日本語話者）、日本語でのEメールで内容を伝えるという設定である。ろう者にとっては第二言語でのタスクである。

(2) ロールプレイ

依頼、断り、助言の3種類のスピーチアクトで、相手との関係性（自分より目上または同等）を加味した12場面を設定した。参加者は自分の第一言語を使用して、目的を達成するために場面内の相手の発言に対して発話した。

今回は先に示したEメールで使用されたストラテジーとの相違を見るため、下記の2場面（断り、助言）を分析した。

断り：友人から2つ目のケーキを勧められたのを断る。

助言：運転免許試験を受ける友人が勉強していないと言っているが、勉強した方がいいとアドバイスする。

相手は自分と同じ第一言語を使う人（聴者の相手は聴者、ろう者の相手はろう者）という設定であり、両グループとも参加者自身の第一言語でのタスクである。

(3) 半構造化インタビュー

ろう者、聴者ともに、言語使用についての主観を話してもらうためのインタビューを行った。

4.1.2 参加者

本研究のデータ分析の対象者のろう者はろう学校在籍経験のある、日常生活で日本手話を使用している人30名、及び聴者は日本で生まれ育った日常生活で日本語を使用している人33名で、計63名からデータを得た（ろう者35名、聴者34名とデータ収集セッションを行ったが、ロールプレイ場面が適切に伝えられず3場面以上のデータが適切に収集できなかったケース等のろう者5名分、聴者1名分は今回の分析対象のデータから除外した）。

4.1.3 データ収集の時期、進行、記録

データ収集は、2018年6月4日～7月2日の間に、日本（関東地方：東京、神奈川、埼玉）において行った。参加者1名につき約1時間の個別のセッションを実施した。ろう者参加者に対しては、ネイティブ手話使用者（ビデオ録画及び本人）とのロールプレイ、研究実施者との手話によるインタビューを行い、聴者参加者に対しては、筆者（ビデオ録画及び本人）とのロールプレイ、筆者とのインタビュー（全て日本語）を行った。筆者は有資格の元手話通訳者であり日本手話使用者（第二言語として日本手話を習得した聴者）である。そのため、ろう者とのセッションは全て日本手話を使用し筆者が行った。データ収集のセッションは全てビデオに録画し記録した。

4.2 分析方法

今回は第一段階の分析であるため、ろう者10名、聴者10名の計20名分のデータを分析対象とした（インタビューはろう者2名、聴者2名の計4名分を分析した。詳細は5.3のインタビューの結果を参照）。各グループの10名は、データ収集の順の先のものから10名分を分析した。

日本手話データは筆者が書記日本語に翻訳し、音声日本語のデータは筆者が書記日本語に書き起こし、それを分析した。まず、Cohen(1996: 254) に従いデータを semantic formula

(意味公式)に分けるためのセグメンテーションを行い、その後、Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz's (1990) に従いコーディングを行った。Beebe らのコーディング基準に当てはまらないと思われるものは、筆者がカテゴリーを作りコーディングをした。

5 結果

5.1 E メール

ろう者と聴者が使用したストラテジーに相違があったかを見ると、分析の結果、「依頼」では両グループ共に類似した固定的表現を使用しておりあまり大きな差異が見られなかったが、「断り」と「助言」ではより大きな差異が見られた。そのため、今回は「断り」と「助言」に焦点を絞り分析を行った。使用されたストラテジーのうち、両グループで特に差異が大きかったもの表1にまとめた。ストラテジーの呼び方については、Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz's (1990)に準じ英語名を使用し、必要に応じて日本語での説明を付加した。

表1:「断り」と「助言」のEメールで使用されたストラテジー

		聴者(人)	ろう者(人)
断り	1 回以上 Direct Refusal を使った人	3	5
	1 回以上 Direct Refusal (Performative)を使った人	0	1
	Let interlocutor off the hook を使った人	5	1
助言	Direct instruction を使った人 (～てください)	2	4
	Apology を使った人	3	1

「断り」における Direct Refusal は、「不要である」「必要ない」という表現をカウントし、Direct Refusal の中でも特に「断る」という表現は Direct Refusal の中の Performative としてカウントした。Let interlocutor off the hook は、相手の「肩の荷を下ろす」表現（「大丈夫」、「間に合う」等）をカウントした。「助言」においては、Direct instruction は「～てください」という表現を、また、Apology は「すみません」「失礼しました」等の表現をカウントした。

結果を見ると、「断り」においてはろう者は「直接的な断り」を、聴者は「間接的な断り」（「相手の肩の荷を下ろす」）を使う傾向が見られた。聴者、ろう者ともに Direct Refusal を使用しているが、聴者の場合は3名ともが「不要になった」などのように「～になる」という自身のコントロールの効かないところでその事態となったというニュアンスの表現を用いている。一方、ろう者の場合は、「～になる」を使用したのは5名中1名のみであった。聴者に典型的に見られた表現は、「大丈夫です」「間に合うことになった」などの、ファイルが不要であることを婉曲的に伝えるストラテジーであった。

使用された表現の例を以下に挙げる。

ろう者の例：「要りません」「不要です」「お断りします」等

聴者の例：「今回はファイルは大丈夫です」「今回は間に合うことになりました」等

「助言」の結果を見ると、ろう者は直接的にアドバイスをし、聴者はアドバイス自体を

せず情報を伝えるのみという傾向が見られた。聴者も直接的なアドバイス（「～てください」）を2名が使用しているが、内容は「ネットで情報を見てください」「通勤には気をつけてください」という、直接「早く出社する」ことに言及しない表現であった。一方、ろう者は「早めに来てください」「バスで来るかタクシーで来るか決めて」など、4名中3名が直接的に通勤に言及した。また、この4名の他に1名が「バス以外の交通手段でお願いします」という **Direct Instruction** に近いと考えられる表現を使用した。

使用された実際の表現の例を以下に挙げる。

ろう者の例：「早く来てください」「遅れないでください」

聴者の例：「念のため連絡しました」「すでに知っていたらすみません」

では、ろう者が書記日本語で使用するストラテジーは、ろう者が手話で使用するものと類似性があるのだろうか。次にろう者、聴者それぞれの第一言語を使用してのロールプレイの結果を検討する。

5.2 ロールプレイ

E メールで使用されたストラテジーとの相違を見るため、4.1.1 で示した「断り」と「助言」の2場面を分析した。

ろう者と聴者が使用したストラテジーを分析したところ、「断り」、「助言」とともに差異が観察された。使用されたストラテジーのうち、両グループで特に差異が大きかったものを表2にまとめた。Eメールの分析と同様に、ストラテジーの呼び方については、Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz's (1990)に準じ英語名を使用し、必要に応じて日本語での説明を付加した。

表2：「断り」と「助言」のロールプレイで使用されたストラテジー

		聴者(人)	ろう者(人)
断り	Direct Refusal を使った人	2	6
	Lack of enthusiasm (やめておく等)を使った人	4	1
助言	何かしらの Instruction を与えた人	10	8
	—Direct (～なさい／～必要)を使った人	0	3
	—Indirect (～ほうがいい)を使った人	6	5
	—Indirect (がんばれ)を使った人	2	0
	—Indirect (他：おすすめ、～すれば)を使った人	2	0
	Criticism/Guild trip/Negative consequence 使った人	6	9
	—2回以上使った人	1	7

「断り」における Direct Refusal はEメールの分析と同様の方法で「いない」「いいえ」等をカウントし、Lack of enthusiasm では熱意のなさを表す表現（「やめておく」等）をカウントした。「助言」では、何かしらの Instruction を与えた人が使用したストラテジーの中で特徴的な差異が見られたため、Instruction の表現によって表2のようにさらに細分化した。Criticism/Guild trip/Negative consequence は、「批判」、「相手に罪の意識をもたせる」「好

ましくない結果」などの相手に不快感を与える可能性が考えられる表現を一つのカテゴリーにまとめた。

結果を詳細に見ると、「断り」においては、聴者は「ちょっとこの辺で」「ちょっといいかな」「やめておく」等を用いて、直接的に「いらない」「食べない」とは言わない傾向があるのに対し、ろう者は率直に「いいえ」「いらない」などの表現を用いる傾向が見られた。

「助言」においては、何かしらの **Instruction** を与えたかどうかだけを見ると、聴者、ろう者どちらもほとんどが **Instruction** を与えている（聴者 10 名、ろう者 8 名）。しかし、実際の表現を見ると差異があった。**Instruction** を与えた 8 名のろう者のうち、3 名が **Direct instruction**（「～なさい」「～（する）必要がある」）という表現を使用していたのに対し、聴者にはこのカテゴリーの表現の使用は見られなかった。**Instruction** をより詳細に見ると **Indirect** に分類した「～ほうがいい」という表現は両グループともほぼ同数（聴者 6 名、ろう者 5 名）の人に使用されていた。しかし特徴的なのは、**Instruction** を与えたろう者 8 名が **Direct** の「～なさい」と **Indirect** の「～ほうがいい」のどちらかを用いたのに対し、聴者は、**Direct** の使用者がおらず、**Indirect** も複数の表現に人数が分散したことである。**Criticism/Guild trip/Negative consequence** のカテゴリーに関しては、両グループとも半数以上が使用していたが、ろう者は使用した 9 名中 7 名がこのカテゴリーの表現を 2 回以上使用したのに対し、聴者は使用した 6 名中で 2 回以上使用したのは 1 名のみであった。ろう者がこのカテゴリーのストラテジーを多く使用して発話を組み立てていることがうかがえる。使用された実際の表現の例を下記に挙げる。

ろう者の例：「だめだめ、勉強しなさい」「大丈夫って言っていると後で失敗するよ、それで構わないの？」

聴者の例：「何時間かはやっという方がいいんじゃない？」「でも落ちてる人もいるみたいだから、がんばってね」

上記の分析結果から、ろう者が書記日本語で使用するストラテジーは、ろう者が手話で使用するストラテジーと類似性があることがうかがえる。では、ろう者は書記日本語の使用についてどう感じ、どうストラテジーを選択しているのだろうか。次に、インタビューの結果を検討する。

5.3 インタビュー

インタビューは参加者全員に対して実施したが、今回の分析では、ろう者のインタビューに焦点を絞って分析した。今回は、以下の基準により抽出した 4 名のデータを分析した。分析した項目は下記の質問に対する返答である。

グループ A：聴者に多く見られた間接的なストラテジーを E メールで主に使用（2 名）

グループ B：ろう者に多く見られた直接的なストラテジーを E メールで主に使用（2 名）
（両グループとも手話ロールプレイでは直接的なストラテジーを使用）

①日本語の使用について：

相手（ろう者／聴者）によって日本語を使い分けるか。

聴者に対して日本語を使う時、何か注意していることがあるか。

日本語を使う時に困ることがあるか。
日本語を使うことについてどう感じるか。

②日本語習得・日本語学習について：

いつ／どこで／どのように日本語を習得したか。
今も何かしていることがあるか。

以下は4名のインタビュー内容から今回注目した点に関わる部分をまとめたものである。

グループA：D03さん（40代、女性）

- ・ 書記日本語は、相手がろう者か聴者かで使い分ける。
—ろう者へ：短く、端的に書く。「です／ます」で終える。
—聴者へ：「日本語文化」に合わせて丁寧に書く。「～申し上げます」等を使用する。
- ・ ろう学校の「国語」で、日本語の使い方を学んだか記憶がない。同級生の日本語力はまちまちだった。
- ・ 本をたくさん読んだことで日本語を身に付けた。
- ・ 社会に出てから敬語の使い方で困った。自分で勉強して身に付けた。今も努力している。
- ・ Eメール課題の中では「上司へのメール」の課題が一番難しかった。こういうのはいつもはインターネットで調べて書くから時間がかかる。
- ・ 日本語を使うことに対して、特別に何とも思わない。手話と日本語があって、両方使うという感じがするだけである。

グループA：D08さん（40代、女性）

- ・ 書記日本語は、相手がろう者か聴者かで使い分ける。
—ろう者へ：端的に、例えば「ごめん」などと書く。
—聴者へ：形式に気を遣い「申し訳ありません」等の表現を使用する。
- ・ ろう学校時代は日本語を書くのは全然だめだった。先生にではなく、ろう者の先輩とのファックスのやり取りで学んだ。当時手話で日本語を教えてくれればよかったのと思う。
- ・ 卒業後社会に出てから聴者と筆談する中で書記日本語が上達した。今は聴者生徒とのメール、メッセージのやり取りから学ぶことが多い¹。
- ・ Eメール課題の中では「上司へのメール」の課題が一番難しかった。
- ・ 日本語を使うことは大変だとは思わないが、もっと勉強が必要だと思う。手話との違いが面白い。

グループB：D01さん（50代、女性）

- ・ 書記日本語は、相手がろう者か聴者かで使い分ける。
—ろう者へ：簡潔にし、複雑な言い方は避ける。「やらなければいけない」の代わりに「～必要」等の表現を使用する。
—聴者へ：聴者から長いメールがよく来るので、それを利用し必要のところだけを変えて返信することが多い。

- ・ ろう学校の先生からは（日本語を）あまり学ばなかった。
- ・ 卒業後社会に出てから聴者とやり取りする中で（日本語を）学んだ。「恐縮」、「承知しました」、「了解しました」等の表現を社会に出てから知った。
- ・ Eメール課題の中では「上司へのメール」の課題が一番難しかった。こういうメールを書く時は周りの聴者に見てもらってから送る。
- ・ 日本語を使うことは正直なれば良いと思う。みんなが手話というのが良いと思う。離れている人とのやり取りはビデオチャットが良い。

グループ B : D04 さん (50 代、男性)

- ・ 現在は会社勤務で、ろう者は自分一人しかいない。周りの聴者とは筆談やメールを使用するが、業務上（郵便物の仕分け作業）ほとんど対面の筆談でやり取りする。
- ・ ろう学校時代に（日本語を）先生から教えてもらったり宿題をしたりしたと思うが、卒業後すっかり忘れてしまった。
- ・ 日本語は、ろう学校卒業後、改めて自分で勉強した。亡き妻（ろう者で、読書好きで「読み書き」が得意だった）から教えてもらった。今ももっと勉強したいと思っている。
- ・ Eメール課題はどれも時間がかかってしまった。歳のせいかもしれない。
- ・ 書記日本語で困ったとはあまり感じない。分からないことはあるが、分からなくてもとにかく体当たりで筆談してきた。通じなくても通じるまで何度も何度もやり取りした。

以上の結果を(1) 書記日本語の使用、(2) 日本語習得・学習、(3) 日本語使用について感じることを、(4) 日本語使用についての主観と日本語使用時に選択するストラテジーの 4 点つの観点から以下にまとめる。

(1) 書記日本語の使用について

相手がろう者か聴者かによって書記日本語を使い分けている。ろう者へは、端的な短い表現を使用し、聴者へは、長めの、聴者が頻繁に使うと思われる表現を用いていることがうかがえる。また、今回の E メールを書くタスクの 3 つの場面のうち、「上司」（今回の設定場面では「目上の聴者」）へ書く場合、他の 2 つの場面（「同僚」へ書く場合）と比較し、より配慮が必要だと感じているようだ。さらに、スピーチアクトでの、ろう者と聴者がそれぞれ第一言語で典型的に用いるストラテジーの違いについては言及はされておらず、明確には意識されていない可能性が高い。

(2) 日本語習得・学習について

学校教育（ろう学校）では、日本語を第二言語として学習・習得する機会はなかったか、あっても効果的ではなかったことがうかがえる。社会に出た後で、経験的に書記日本語の使用について学んでいるようだ。また、今もさらに日本語を勉強したいと感じていることもうかがえる。

(3) 日本語使用について感じることにについて

肯定的な主観と否定的な主観の両方が見られた。肯定的から中間的なものとしては、手

話と日本語という異なる言語を使用することについて「特別なことだとは思わない」、「面白い」というものがあった。否定的から中間的なものとしては、「通じないこともあるが通じるまで何度もやり取りする」、「(日本語は) できれば使いたくない」というものが見られた。

(4) 日本語使用についての主観と日本語使用時に選択するストラテジーについて

(3) でまとめた日本語使用への主観と、その参加者が選択した書記日本語使用時のストラテジーを対照すると、肯定的～中間的な主観の場合は、聴者が日本語で使用するストラテジーに近いものを選択し、否定的～中間的な主観の場合は、ろう者が日本手話で使用するストラテジーに近いものを選択している可能性が考えられる。

6 考察

以上、E メール、ロールプレイ、インタビューデータの第一段階での分析結果をまとめ、検討してきた。

リサーチクエスチョン (1) 「聴者とろう者の書記日本語におけるストラテジー使用に相違があるか」に関しては、ろう者が使用したストラテジーと聴者が使用したストラテジーには類似する部分と異なる部分がともに観察された。「上司への依頼」では両グループとも比較的類似したストラテジーを使用し、「同僚への断り」と「同僚への助言」では異なるストラテジーを使用していた。リサーチクエスチョン (2) 「ろう者の書記日本語におけるストラテジーは、手話で使用するストラテジーと類似性があるか」に関しては、聴者とろう者はそれぞれの第一言語でのスピーチアクトで典型的に用いるストラテジーが異なることがわかった。(1) と (2) の結果から、ろう者が第二言語である書記日本語で使用しているストラテジーは彼らが手話で使用するストラテジーと類似性があることが確認された。ここから、ろう者が書記日本語でのストラテジーを選択する際には、日本手話で用いるストラテジーが影響している可能性が示唆される。ろう者は日常生活の中で第二言語である日本語（書記日本語）を用いる必要があるが、手話との語用論的ストラテジーの違いを明確には意識していない可能性がある。よって、ろう者が日本語を使用する際に、手話でのストラテジーを用いた場合、聴者と齟齬を生じる可能性があると考えられる。

リサーチクエスチョン (3) 「ろう者は、第二言語である書記日本語、また書記日本語の使用についてどう感じているのか」に関しては、ろう者は書記日本語、また書記日本語の使用に対して肯定的、否定的、または中間的な、様々な主観を持っていることが分かった。また、ろう者が日本語での語用論的ストラテジーを明示的に知る（学習する、習得する）場面は非常に限られていることも分かった。

7 まとめと今後の課題

本研究では、今まで注目されてこなかった、第二言語としての日本語使用者であるろう者という存在が顕在化された。ろう者は、書記日本語の使用にあたって様々な主観を持っていると考えられ、主観のあり方が彼らの日本語使用に影響している可能性があることが示唆された。また、本研究参加者であるろう者は、学校教育（ろう学校）の経験の中では「第二言語としての日本語」を学ぶ機会がほとんどなかったと語っており、第二言語とし

での日本語を学ぶ機会を望むろう者がいることも分かった。

データの分析量を増やし、結果の確実性を向上させるとともに、インタビューの分析をより詳細に行う必要があることが本研究の今後の課題である。

ろう者は、主体的に書記日本語で使用するストラテジーを選択している、主体的な日本語使用者である。今後は、ろう者の第二言語としての日本語を学ぶ機会の保障が望まれる。

¹ 現在、聴者に日本手話を教える仕事をしている。

<参考文献>

- 市田泰弘・難波友加・伏原桃子・三宅三枝子・吉井美樹 (2001) 「日本手話母語話者人口推計の試み」 *日本手話学会第 27 回大会予稿集*, 42-45.
- 市田泰弘(2005) 「[手話文法研究室]手話言語学用語集」
 <http://sling.net/resources/glossary.htm#signer_population>(2017 年 8 月 9 日).
- 大塚愛子・岩崎典子(2018) 「国境を超えたあるろう者のライフストーリー」, 『移動とことば』 pp.190-213 くろしお出版.
- 木村晴美・市田泰弘(1996) 「ろう文化宣言一言語的少数者としてのろう者」, 『現代思想』 24 巻 5 号.
- 佐々木倫子(2012) 「はじめに — 「ろう者」と「手話」と「多文化共生」」 佐々木倫子(編) 『ろう者から見た「多文化共生」— もうひとつの言語マイノリティ』 (pp. iii-xxv.) ココ出版 .
- Austin, J. L. (1975) *How to do things with words*. Oxford university press.
- Beebe, Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic Transfer in ESL Refusals. In E. S. Andersen, S. D. Krashen, & R. C. Scarcella (Eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language* (pp. 55-73). Newbury House.
- Blackledge, A. (2001) The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their children' s schooling in Birmingham, U.K. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 345-369.
- Blum-Kulka, S., & Olshain, E. (1984) Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213.
- Cohen, A. (1996). Speech acts. In Sandra Lee McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 383-420). Canbridge University Press.
- Ebsworth, M. E., & Kodama, N. (2011) The pragmatics of refusals in English and Japanese: alternative approaches to negotiation. *International Journal of the Sociology of Language*, 2011(208), 95-117.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2011) “Please answer me as soon as possible” : Pragmatic failure in non-native speakers’ e-mail requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3193-3215.
- Emmorey, K. (2001) *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Psychology Press.
- Gordon, R, G. (2005) *Ethnologue: Languages of the world* (Vol. 15). Dallas, TX: SIL international.
- Grosjean, F. (2010) Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual*

-
- Education and Bilingualism*, 13(2), 133-145.
- Ishihara, N., & Tarone, E. (2009) Subjectivity and pragmatic choice in L2 Japanese: Emulating and resisting pragmatic norms. In N. Taguchi (Ed.), *Pragmatic Competence*. pp. 101-128. Walter de Gruyter.
- Koven, M. (2009) Managing relationships and identities through forms of address: What French-Portuguese bilinguals call their parents in each language. *Language & Communication*, 29(4), 343-365.
- Lane, H. (2005) Ethnicity, ethics, and the deaf-world. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291-310.
- LoCastro, V. (2003) An introduction to pragmatics: social action for language teachers. University of Michigan Press.
- Sandler, W, and Lillo-Martin, D. (2006) Sign language and linguistic universals. Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (1986) Language socialization across cultures. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1969) Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press.
- Siebold, K., & Busch, H. (2015) (No) need for clarity - Facework in Spanish and German refusals. *Journal of Pragmatics*, 75(Supplement C), 53-68.

**Pragmatic Strategies used by Japanese Speakers
and Japanese Sign Language Users:
Focus on Japanese Sign Language Users' Use of Japanese
and Their Perceptions**

Aiko OTSUKA

SOAS University of London, PhD candidate

Abstract

This study focuses on deaf Japanese Sign Language (JSL) users, who use Japanese as their second language (L2). Deaf people are not capable of hearing and use signed language as their primary language. Most deaf signed language users in Japan use JSL as their primary language in their community, and also use the written form of Japanese to communicate with hearing people. However, JSL users as L2 Japanese users have not drawn much attention. Therefore, this study examines JSL users' use and perception of Japanese, and how their perception affects their use of Japanese by examining the strategies used in speech acts.

This study is based on data from 30 JSL users and 33 Japanese speakers, who performed role-plays in their first language (JSL and Japanese, respectively) and wrote emails in Japanese to perform speech acts of request, refusal and advice-giving, and participated in semi-structured interviews. The preliminary analyses of these data show some similarities and differences of strategies chosen by JSL users and Japanese speakers both in their emails and in role-plays, and the JSL users' interview data imply that their perception of Japanese as their L2 can affect the choice of strategies in their written Japanese.

話題別多読の提案と試み

橋本 直幸
福岡女子大学

要旨

「話題別多読」は、「重要語との遭遇回数の保証」「スキーマの活性化」「語彙学習の可視化」という3つのメリットを持つ読解活動である(橋本 2018a)。一般的な多読とは異なり、共通する話題の読み物を複数読み進めていく多読である。本稿では、2018 年度に行った実践を通して得られた気づきと教材の分析に基づき、とくに「重要語との遭遇回数の保証」という言語面のメリットについて再検討を行った。そして、同じ話題で同一の事物・事象を表す場合でも、テキストによって様々な語、表現で現れることから、必ずしも重要語との遭遇回数は保証できないこと、しかし一方で、様々な同義語・同位語などを同時に学習することが可能であり、体系的な意図的語彙学習が可能であるということが明らかとなった。付随的語彙学習、意図的語彙学習の両方を効果的に進めることができるという点において、「話題別多読」は画期的な読解活動と言える。

【キーワード】 話題別多読, 付随的語彙学習, 意図的語彙学習, 同義語, 同位語
Keywords: Topic reading, incidental vocabulary learning, intentional vocabulary learning, synonymous word

1 はじめに

本稿では、橋本(2018a)で提案した「話題別読解」について、実践を通して得られた気づきに基づきその有効性を改めて検討することを目的とする。なお、橋本(2018)では「話題別読解」と呼んでいたが、本稿では「話題別多読」とする。

2 話題別多読のメリット

橋本(2018a)で提案された「話題別多読」とは、共通する話題の読み物を複数読み進めることによって、語彙習得を促進することを狙った読解活動である。読解活動を通して語彙を副産物として習得する付随的語彙学習では、ある語を習得するためには一定回数以上の遭遇が必要とされる。話題別多読は重要語との一定以上の遭遇回数を保証するためのものであるが、その他にも橋本(2018a)では、「スキーマの活性化」「語彙学習の可視化」というメリットも示されている。以下、この3つのメリットをもう一度確認しておく。

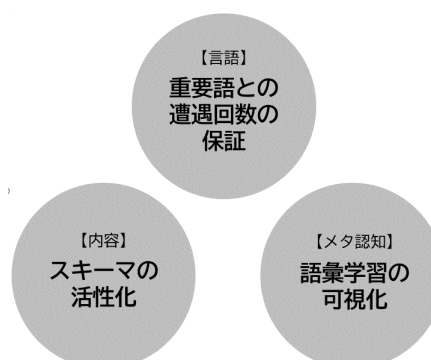


図1 話題別多読のメリット

2.1 遭遇回数の保証

まず言語の面からのメリットについて述べる。付随的語彙学習で語を習得するためには、テキストの中にその語が一定回数以上出てこなければならないとされている。ここでいう一定回数が何回なのかは、研究によって様々で結論の一致は見られない。Saragi, Nation and Meister (1978) や Rott (1999) は「6回」、Horst, Cobb and Meara (1998) は「8回」、Nation (1990) は「5～16回」といったように、研究によってそれぞれ回数は違うが、できるだけ多くその語に遭遇することが、付随的語彙を習得していくうえで欠かせない条件であると言える。つまり多読などを通して語彙を習得させようとするとき、必ずその出現回数を確保しておくということがきわめて重要となる。原田他 (2009) は、複数の多読用教材や国語教科書、児童書などを対象に、複数回出現する語をキーワードとし、その出現傾向を分析している。ここで対象とされているのは、いずれも「物語」であり、結果として得られたキーワードも物語の背景的役割を持つものや、物語の筋を進めるためのものである。確かに物語を読み進めていくためには必要な語であると言えるが、学習者が学ぶべき語彙の全体像から見た時に必ずしも必要な語であるとは言い難い。これは、少なくとも語彙習得を狙って多読を進める場合、何らかの統制が必要だということを示唆している。

本稿で対象とする話題別多読は基本的に説明的文章を読むものである。同一の話題で書かれた複数の読み物に触れることで、その話題にとって重要な語が複数回出現することが予想される。また、同一の話題の複数の読み物に出てくるということは、その語がその話題にとって重要であるとも言える。

2.2 スキーマの活性化

次に内容面からのメリットについて述べる。「スキーマ」とは、学習者がもつ背景的知識の集合体のことで、1970年代以降、主に読解教育の中で特に重視されている概念である。読者は文章を理解する際に、単に語彙や文法といった言語知識だけではなく、その背景にある常識や自身の持つ知識、経験などに照らしながら、読み進めている。読解教材に限らず、多くの教科書で課の導入としてイラストや写真を用いたウォーミングアップがなされ、学習者のもつスキーマを活性化させてから、本題に入ることも多い。

話題別多読の場合、同じ話題のものを続けて読み進めていくため、意識的にスキーマを活性化させる作業をせずとも、前に読んだ同じ話題の読み物がスキーマとなって学習者の頭の中に蓄積されていくことが期待できる。なお、スキーマの活性化という点においては、学習者が興味・関心をもった話題から読み進め、語彙を増やしていくことができるという点も、話題を単位とした話題別多読のメリットの一つと言える。

2.3 語彙学習の可視化

最後にメタ認知の面から語彙学習の可視化というメリットを挙げる。語彙学習に常につきまとう大きな課題は、その要素の膨大さから来る不安感だと言える。「今、自分はいくつの語を覚えたのか」「あといくつの語を覚えなければいけないのか」といった問いに答えることは学習者本人であっても容易ではない。大規模コーパスの整備が進む現在では、コーパスの頻度情報に基づいた語彙表も多く発表されており、その順に覚えていくというのも、もちろん有効であろう。一方で、「語」を習得するのではなく「話題」（とそこに付随する語彙）を習得するという考え方も有効だろう。最初にすべての話題を網羅した話題リストがあれば、話題を単位として、一つずつ扱える話題を増やしていくという方法が考えられ

る。例えば山内(編) (2013) では、4 領域 16 分野 100 話題に階層化しているが、こうしておけば、自分が習得した話題（話題別多読で言えば「読み終わった」話題）がどれで、まだ終わっていない話題がどれか、あるいは、後どれくらい残っているか、という学習者自身の立ち位置を簡単に把握することができる。

3 日本語読解教材を用いた話題別多読の準備

門倉 (2018) では英語多読に比べ遅れをとっている日本語多読を進めるために、様々な読み物を多読教材として活用することが提案されている。話題別多読は、この中でも提案されているように既存の日本語教材を活用することが望ましいと考える。日本語教育においても近年、多読教材の整備が進められており、『にほんご多読ブックス』『レベル別日本語多読ライブラリー (にほんご よむよむ文庫)』などの多読用テキストのシリーズが刊行されている。ただ、これらの多読用教材は 2.1 で指摘した通り、物語が多い。一方で日本語教科書 (総合日本語教科書、読解教科書) に取り上げられるものは、一般に説明的文章が多いことから、話題も特定しやすい。また、日本語教科書であることから、難易度への配慮もなされており、様々なレベルで話題別多読の実践が行いやすいと考えられる。

そこで、日本語教育を用いた話題別多読の準備として、『話題別読解のための日本語教材読み物リスト』(橋本 2018b) を作成した。その後も継続して新しい教科書が出るたびに読み物を追加しており、2019 年末現在、185 冊の総合教科書・読解教科書から 3250 の読み物を話題別に分類している。話題は、山内(編) (2013) の中で、筆者が設定した 100 の話題を一部改訂したものである。表 1 に話題一覧を示す。

表 1 『話題別読解のための日本語教材読み物リスト』話題一覧

1.文化	3.人間関係	6.宗教・祭り・風習	12.社会
1.1 食	3.1 家庭	6.1 宗教・風習	12.1 事件・事故
1.2 酒	3.2 友達	6.2 祭り	12.2 差別
1.3 衣	3.3 性格	7.歴史	12.3 少子高齢化
1.4 旅行	3.4 人づきあい	7.1 歴史	12.4 社会保障・福祉
1.5 スポーツ	3.5 喧嘩・トラブル	8.メディア	12.5 ジェンダー
1.6 住	3.6 マナー・習慣	8.1 メディア	12.6 社会活動
1.7 言葉	4.教育・研究	8.2 芸能界	12.7 国際交流・異文化理解
1.8 文芸・漫画・アニメ	4.1 教育・学び	9.通信・コンピュータ	12.8 若者論
1.9 年中行事	4.2 学校(小中高)	9.1 通信	13.政治
1.10 文化一般	4.3 大学	9.2 コンピュータ	13.1 政治
2.人生・生活	4.4 試験	10.経済・消費・労働	13.2 法律・裁判
2.1 町	4.5 習い事	10.1 買い物・消費	13.3 選挙
2.2 ふるさと	4.6 調査・研究	10.2 労働	13.4 外交・国際関係
2.3 交通	5.芸術・趣味	10.3 就職活動	13.5 戦争
2.4 日常生活	5.1 音楽	10.4 ビジネス	13.6 会議
2.5 家事	5.2 絵画	10.5 株	14.ヒト・生き物
2.6 パーティー	5.3 工芸	10.6 経済・財政・金融	14.1 ヒト
2.7 引越し	5.4 写真	10.7 国際経済・貿易	14.2 医療・健康
2.8 恋愛	5.5 映画・演劇	10.8 税	14.3 美容
2.9 結婚	5.6 伝統文化・芸道	11.産業	14.4 動物
2.10 出産	5.7 芸術一般	11.1 工業一般	14.5 植物
2.11 育児	5.8 趣味	11.2 自動車産業	15.自然
2.12 思い出	5.9 コレクション	11.3 重工業	15.1 気象
2.13 夢・目標	5.10 ものづくり	11.4 軽工業・機械工業	15.2 自然・地勢
2.14 悩み	5.11 ギャンブル	11.5 建設・土木	15.3 災害
2.15 死	5.12 遊び・ゲーム	11.6 エネルギー	15.4 環境問題
2.16 人生・生き方		11.7 農林業・畜産	15.5 宇宙
		11.8 水産業	16.サイエンス
		11.9 テクノロジー	16.1 算数・数学
			16.2 サイエンス

4 日本語読解教材を用いた話題別多読の実践

ここでは、2018 年秋学期（2018 年 10 月～2019 年 2 月）に行った簡単な実践について報告する。日本国内の大学において、上級レベルのベルギー人留学生（大学院生）3 名を対象に以下の流れで話題別多読の実践を行った。

- (i) 2 週ごとに一つの話題を決め、中級～上級の教科書から抜粋した 7～10 の読み物を宿題として読んでくる（表 2 参照）。
- (ii) 1 週目は、その話題に関する語彙・表現の整理や確認を行う。
- (iii) 2 週目は、テキストの精読を行う。

表 2 扱った話題（読んだテキストについては稿末の資料参照）括弧内の数字は読み物の数

話題 1 車内マナー (7)	話題 5 結婚 (7)
話題 2 漫画・アニメ (10)	話題 6 ジェンダー (5)
話題 3 外来語 (7)	話題 7 ゴミ問題 (8)
話題 4 インターネット (7)	

5 実践から得られた気づき ―出現語彙の観点から―

5.1 重要語の出現について

橋本（2018a）でも指摘した通り、話題別多読のメリットの一つとして、「重要語との遭遇回数の保証」が挙げられる。今回の実践で扱った話題の中から、ここでは例として「車内マナー」「結婚」「ゴミ問題」の 3 つの話題について、出現語彙の分析を行う。MeCab0.996 を用いて形態素解析を行い、各話題で 6 回以上出現する語を以下の表 3 に挙げる。何回出現すれば語彙習得につながるかは、研究によって様々であるが、ここでは便宜上、先行研究で指摘されたもののうち、回数が少ない「6 回」を基準とした。また、取り上げる語は、話題と関連性が高い名詞、動詞、形容詞の実質語のみとし、話題にかかわらず使用される機能語の類は考察の対象としない。

以下、表 3 が各話題でそれぞれ 6 回以上使用された語のリストである。

表 3 話題「車内マナー」「結婚」「ゴミ問題」で 6 回以上出現した語

話題	名詞	動詞	形容詞
話題 1 車内マナー	電車, 人, 化粧, 若者, 車内, 自分, 女性, 席, 高校生, 他人, 目, 空間, 大人, 男性, 認識, 床, 年寄り, マナー, 子ども, 日本人, 風景, シート, ルール, 荷物, 観察, 周囲, 母親, 優先, 座席, 社会	する, ある, なる, いる, 見る, 座る, 乗る, 思う, できる, やる, 言う, 来る, 持つ, 食べる, 開く	ない, 多い, 良い
話題 5 結婚	結婚, 人, 夫婦, 別姓, 男性, 女性, 選択, 姓, 結婚式, 生活, 娘, 子ども, 未婚, 家族, 制度, 披露宴, 挙式, 言葉, 仕事, 自分, 同居, 離婚	する, なる, 思う, 言う, ある, できる, いる, 変える, 考える, 変わる	ない, 多い

話題7 ゴミ問題	ゴミ, リサイクル, 言葉, 環境, 社会, 資源, 消費, 循環, 廃棄, 利用, 女性, 意味, 活動, 収集, 処理, 世界, 生活, 精神, 製造, 責任, 商品, 包装, 日本語, 容器, 3つ, 一般, 処分, 地球, 使用, 市町村, 図書館, 排出, 分別, 保護	する, なる, ある, 使う, 作る, 教える, 捨てる, できる, 使える, 出す, 減らす	もったいない, 大量, 大切, ない
-------------	--	---	--------------------

表3から、出現回数6回以上の語を見ると、おおむねその話題で重要な語が並んでいることがわかる。先行研究に従うとするなら、話題別多読により、付随的にこれらの語彙を習得することが可能となる。ただし、ここに挙がっていない語、つまり出現が6回に満たなかった語の中にも重要な語や表現があった。これらの語をどのようにカバーしていけばよいか、次節以降で検討していきたい。

5.2 「遭遇回数の保証」だけではない出現語彙の特徴

5.1 で見たように、話題や読むテキストの選択によって違いは出てくるが、比較的、重要語との遭遇回数は保証されており、先行研究に従うならばこれらの語の付随的語彙学習が一定程度期待できそうである。ただ一方で、実際のテキストを丹念に観察すると他にも示唆されることがある。同じ話題を扱い、同じ事物や事象を指し示していても、読み物によって語や表現が異なったり、内容の例示の方法に様々なバリエーションがあったりするということが分かった。この場合、単純に頻度を見るというやり方では、「6回」という数は満たせないことになる。

しかし、これは逆に様々な語や表現を覚えて言葉を豊かにしていく良いチャンスでもある。実践では、一般的な多読のように読んで終わりではなく、読解の後に、意図的語彙学習を実施することにした。

5.2.1 同義語・言い換え表現のバリエーション

まず挙げられるのが、同じ事物や事象を指し示す場合に、同義の語や表現によって表現される場合である。これは「守る」と「保護する」のように、語種にバリエーションが見られるものが多い。和語、漢語、外来語といった語種のバリエーションを増やすことは、学習者の語彙体系を豊かにするものであり、同一話題の読み物を複数読むことのメリットと言える。表4は、今回扱った話題で見られた語種による同義語の使い分けの例である。

表4 語種による同義語の使い分けの例

話題	同義語	
	和語	漢語
話題1 車内マナー	片づけない	放置する
話題5 結婚	式を挙げる	挙式する
話題7 ゴミ問題	守る	保護する
	燃やす	焼却する
	燃える (ゴミ)	可燃 (ゴミ)
	捨てる	廃棄する
	使う	消費する

また、これ以外にも表現のレベルで、同義のものと思われるバリエーションが見られた。たとえば、表5は「車内マナー」の話題で見られた表現レベルでのバリエーションである。語種による言い換えのような同一性は保証しにくい、同じ文脈で見られるものであり、類似の内容を様々な言い方で表現しているものと思われる。一つの読み物だけではこれだけ様々な表現のバリエーションは得られないが、複数の同じ話題のものを読むことにより、これだけ多くの表現を学ぶことができる。

表5 表現レベルでの言い換えの例

話題1 車内マナー	「自分の世界に浸る」「自分は自分、他人は他人」「他人を意識しない」「他人はいないも同然」「自分の空間を作る」「傍若無人」「好き勝手」「人目を気にしない」「周囲の人が全く目に入らない」
--------------	---

以下に実際の教科書の中から例を挙げる。

- (1) だから、他人を意識しない、というより、他人はいないも同然。
(「増える視線平気症候群」『日本への招待』)
- (2) どうして電車であんな傍若無人なふるまいをするのか」という謎も解けるのではない
か、と思う。(「現代の若者のマナー」『大学生になるための日本語1』より)
- (3) 思わず目がいつてしまうが、当の本人は周囲の人が全く目に入らないかのように、平
気な顔で化粧を続けている。(「車内で化粧をする女性」『総合日本語3』)

とくに表現レベルになると、同じ事象が、「傍若無人」といった四字熟語や、「目に入らない」のような慣用句など様々なバリエーションで表現されており、中級・上級の学習者にとっては語彙や表現を増やしていく良い機会になると考えられる。

5.2.2 同位語・類義表現のバリエーション

次に見る表現のバリエーションは、5.2.1のような同一性はもたないが、学習者の語彙のネットワークを豊かなものにしていく重要な関係にある語である。いわゆる類義語・類義表現であるが、ここでは「同位語」「同位表現」とする。「同位」とは、上位語、下位語といった意味上の包摂関係を想定した場合に、同じレベルに位置するもので、同じ文脈で出てくる可能性のあるものを指す。『分類語彙表』などで同じ意味分類にまとめられるものである。例えば、話題7の「ゴミ問題」では、ゴミの種類を表す語として、話題全体で「可燃ゴミ（燃えるゴミ）」「不燃ゴミ（燃えないゴミ）」「粗大ゴミ」「古紙」「古新聞」などが出てくる。一つの読み物でこれだけの種類の語を網羅することはできないが、複数のゴミ問題に関する読み物を読むことにより、これらの種類の語に触れることができる。また、ここに出てきていない「家庭ゴミ」「大型ゴミ」「生ゴミ」「古着」などの語も授業で取り上げ、語彙を増強することが期待できる。

表6は今回扱った話題で出てきた同位語・同位表現の例である。

表6 同位語・同位表現の例

話題	意味分類	語・表現の例
話題1 車内マナー	迷惑行為に対する評価を表す語	「あきれ」「眉をひそめる」「見ないふり」「目を開けて見てはいられない」「不愉快」「驚く」
話題1 車内マナー	車内での迷惑行為を表す語	「化粧をする」「飲み食いする」「携帯電話で話す」「抱き合う」「じゃれ合う」「恋人とベタベタする」「枝毛を切る」「爪を切る」「弁当を食べる」「鼻の掃除をする」「いすの上で騒ぐ」「しゃがみ込む」「座席を占拠する」「座席に荷物を置く」「床に座る」「席を譲らない」「菓子を投げ合う」「騒々しい会話」「はしゃぎ回る」「ヘッドホンからの音漏れ」「足を組む」「自分の髪をかたときも休まずいじくる」「髪をとく」「お酒の匂いをさせて座席で眠る」「空き缶や紙くずを片付けない」「ゴミを放置する」
話題2 漫画・アニメ	漫画・アニメのジャンルを表す語	「風刺」「料理」「スポーツ」「経済」「ファンタジー」「ラブストーリー」「ファミリードラマ」「～物 (SF 物, 恋愛物, 時代物)」
話題2 漫画・アニメ	漫画・アニメの評価に関する語	「低俗」「内容が浅い」「子供っぽい」「劣る」「エロティック」
話題5 結婚	結婚式の種類に関する語	「神前結婚式」「人前結婚式」「キリスト教式結婚式」
話題6 ジェンダー	夫婦の働き方に関する語	「専業主婦」「兼業主婦」「共ばたらき」「ディンクス」「フルタイム」
話題6 ジェンダー	家事の種類に関する語	「掃除」「洗濯」「食事の支度」「食後の後片付け」「食器洗い」
話題7 ゴミ問題	ゴミの種類を表す語	「可燃ゴミ (燃えるゴミ)」「不燃ゴミ (燃えないゴミ)」「粗大ゴミ」「古紙」「古新聞」
話題7 ゴミ問題	ゴミの処理方法に関する語	「捨てる(廃棄する)」「埋める」「燃やす(焼却する)」
話題7 ゴミ問題	ゴミ増加による問題を表す語	「有毒なダイオキシンの発生」「健康を脅かす」「水質汚染」「土壌汚染」

これらは単なる語彙の学習というよりも内容そのものの学習に発展させていくことが期待できる。同じ話題で複数の読み物を読むということは、様々な視点や異なる立場の考えに触れ、内容そのものに対する理解を深めることができる内容重視の言語教育であると言ってもよいだろう。読書論の名著であるアドラー・ドーレン (1997) で同一の主題について2冊以上の本を読み内容理解を深める「syntopical reading」が提唱されているが、話題別多読も同じ理念をもつものと考えられるだろう。

6 おわりに 一意図的語彙学習と付随的語彙学習の融合に向けて―

橋本 (2018a) では、話題別多読がもたらす言語面のメリットとして「重要語との遭遇回数保証」を挙げた。これは付随的語彙学習による語彙の習得を促すものとして想定したものであったが、付随的語彙学習だけでは語彙の習得、増強は望めないという指摘も多い。例えば、門田 (2006) は、多読による語彙習得について以下のように述べている (引用部「偶発的語彙学習」は本稿の「付随的語彙学習」にあたる)。

多読はそれだけで語彙が増強するというミラクルな方法ではないことは明らかである。しかし一意図的学習と偶発的学習のどちらが語彙力を高めるかを比べることがそもそも間違いである。つまりどちらの方法も補完的な関係にあるもので併用することで語彙増強を図るべきである。(p.136)

話題別多読の実践を行う中で、同じ話題であっても必ずしも同じ語・表現で示されるとは限らず、単純な頻度だけでは重要語を決定できないことが明らかとなった。しかし、これは言い換えれば、多くの表現を学ぶ機会ともなるものであった。とくに基本的な語彙を学習し終えた中級・上級学習者にとっては、多読を通して語彙の豊かな体系を実感し、さらなる語彙学習を進める動機付けになることも期待できる。そのために、実践では付随的語彙学習だけでなく、同義語・言い換え表現、同位語・類義表現をまとめながら、語彙や表現のネットワークを広げていく意図的語彙学習も併用することとし、語彙指導を行った。

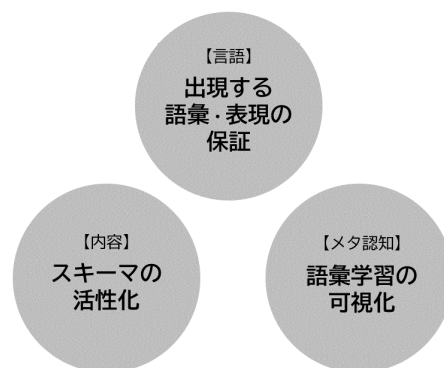


図2 話題別多読のメリット（改訂版）

このような体系的な語彙指導ができるのも話題別多読だからこそであり、ただやみくもにたくさんの読み物を読んでいくだけでは、体系的な語彙指導は行えない。

以上の気づきから、冒頭の図1で示した話題別多読のメリットのうち、言語面のメリットとして挙げた「重要語との遭遇回数の保証」については、意図的語彙学習の効果も含んだものとするため、「出現する語彙・表現の保証」と改めることとしたい。

話題別多読は、付随的語彙学習も意図的語彙学習もどちらも効果的に進めることができる画期的な読解活動と言える。

<参考文献>

- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207-223.
- Nation, I. S. P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley MA: Newbury House.
- Rott, S. (1999) The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading, *Studies of Second Language Acquisition*, 21, 589-619.
- Saragi, T., Nation, P. I., & Meister, F. G. (1978). Vocabulary learning and reading. *System*, 6, 72-78.
- アドラー・ドーレン (1997) 『本を読む本』(外山滋比古・槇未知子訳) 講談社学術文庫.
- 門倉正美 (2018) 「リーディング・ワークショップで多読する—アカデミック・ジャパニーズにおける多読のすすめ」, 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』10, pp.1-17.
- 門田修平・池村大一郎(編著) (2006) 『英語語彙指導ハンドブック』大修館書店.
- 橋本直幸 (2018a) 『話題別読解のための日本語教科書読み物リスト』科学研究費報告書.
- 橋本直幸 (2018b) 「語彙習得を促す『話題別読解』の提案」, 岩田一成 (編) 『現場に役立つ日本語教育研究6 語から始まる教材作り』くろしお出版, pp.31-44.
- 原田照子・山形美保子・中野てい子・酒井眞智子・宮崎妙子・三上京子 (2009) 「日本語版グレイデッド・リーダー開発への取り組み—多読用教材等のキーワードの特定とその出現傾向」, 『桜美林大学言語教育論叢』5, pp.71-85.
- 山内博之(編)・橋本直幸・金庭久美子・田尻由美子 (2013) 『実践日本語教育スタンダード』ひつじ書房.

付記 本研究はJSPS 科研費 17K02860 の助成を受けたものです。

(資料)

	話題	読み物タイトル (教科書名)
話題 1	車内マナー	あきれる「電車マナー」(テーマ別中級で学ぶ日本語 改訂版) 現代の若者のマナー(大学生になるための日本語 1) 電車内 まなざしの行方(日本語上級読解) 増える「視線平気症候群」(日本への招待) 高校生の電車マナー 飲食や床に座っても... (日本への招待 第2版) 車内で化粧をする女性(総合日本語・三)
話題 2	漫画・アニメ	マンガばかり読んでいて... (まるごと 日本のことばと文化 中級 1) マンガ文化(日本語 2nd ステップ) アニメーションとわたし(日本語 3rd ステップ) 漫画(NAKAMA□) 座談会『漫画について』(中級を学ぼう・中級中期) 「manga」(中級を学ぼう・中級中期) 無題(アニメーション)(みんなの日本語・中級 □) マンガ・アニメのグローバル化(文化へのまなざし) 楽しみを輸出する(日本社会探検) マンガの神様: 手塚治虫(上級へのとびら)
話題 3	外来語	外来語(みんなの日本語・中級 □) 和製英語(読解厳選テーマ 10・中) 日本で使われている日本語(中級長文読解練習 日本を読む) 無題(外来語)(みんなの日本語・中級 □) あなたは幸せ? 幸福? ハッピー? (日本語 5 つのとびら・中級) カタカナ言葉(ニューアプローチ・中上級) 外来語の増加は是か非か(総合日本語・三)
話題 4	インターネット	見えない相手(テーマ別中級から学ぶ日本語 三訂版) 情報化社会と「私」(国境を越えて) インターネットの隆盛(時代を読み解く上級日本語 第2版) ネット依存と人間関係(時代を読み解く上級日本語 第2版) 情報社会の落とし穴(中上級学習者のための日本語読解ワークブック) インターネットとコミュニケーション(総合日本語・四) IT 断食(日本語学習者のための読解厳選テーマ 10・中上級)
話題 5	結婚	日本の結婚(An Integrated Approach to Intermediate Japanese) 変わる結婚式(中日交流標準日本語・中(上巻)) 日本人と結婚(NAKAMA□) 未婚の男性が急増(時代を読み解く上級日本語) ふたりで選択(テーマ別上級で学ぶ日本語) 激論コーナー 夫婦別姓(日本語 五つの話題) 夫婦別姓制度(留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方)
話題 6	ジェンダー	女の三重苦(An Integrated Approach to Intermediate Japanese) 働く女性 2759 万人 3 年続き増加(An Integrated Approach to Intermediate Japanese) 女の領域, 男の領域(話題による日本語総合演習 上級) 性別役割分担(時代を読み解く上級日本語) 私たちの選択(日本への招待)
話題 7	ゴミ問題	「MOTTAINAI」「もったいない」(日本語 5 つのとびら・中級) ゴミの収集がない町(できる日本語・中級) 4 つ目の R(ニューアプローチ・中上級) リサイクルからサイクルへ(話題による日本語総合演習 上級) 循環型社会(話題による日本語総合演習 上級) もったいない話(テーマ別上級で学ぶ日本語) 無題(マータイさんのスピーチ)(生きた素材で学ぶ中級から上級への日本語) マータイさんの MOTTAINAI キャンペーン(上級へのとびら)

Proposal and Trial of “Topic Reading (Extensive Reading by Topic) ”

Naoyuki HASHIMOTO
Fukuoka Women’s University

Abstract

The number of times one encounters a word is considered important in incidental vocabulary learning when vocabulary is acquired through reading comprehension. The “Topic Reading” proposed in this study aims to effectively advance vocabulary acquisition during reading comprehension activities by reading a collection of texts on a common topic. We assessed the specific effects of the following: (1) the guaranteed number of encounters, (2) the activation of the schema, and (3) the visualization of vocabulary acquisition.

In this presentation, we report on the awareness gained through practices in the advanced class, in relation to (1). The reading of 7–9 reading materials selected from Japanese textbooks on 7 topics (manners inside a vehicle, anime, gender, etc.) was conducted in class.

As a result of analyzing the text used, apart from a “guarantee of multiple encounters” with important words, other effects included the “enhancement of variation in terms with the same meaning” and the “enhancement of variation in synonymous terms.”

It is not possible to come in contact with many expressions through an intensive close reading of one kind of text or through the conventional manner of extensive reading that consists of reading a wide variety of different genres of text.

ランゲージ・ラウンジ、浦島太郎

ー時代を超える「生教材」考ー

後藤 加奈子

ルーヴァン・カトリック大学、リエージュ大学

要旨

外国語教育の現場における魅力的な教材とは何であろうか。本稿では、教育的配慮に基づいて制作されたいわゆる「語学教材」ではなく、一般に「生教材」(なまきょうざい)「レアリア」と言われるリソースの在り方とその利用の可能性について、ベルギーのフランス語圏の大学における日本語教育現場の様子を報告することを目的とする。なお、本稿で問題となるのは、オンラインリソース以外の「生教材」である。インターネットに支配されているかに見える昨今の外国語学習環境において、教師はいかに時代の波に乗りつつ、且つオンラインの教材に頼りすぎることなく、個性的で時代を超えた魅力的な教材や学びの場を提供できるだろうか。この問いへの答えを検証するため、本稿ではベルギーの日本語教室での二つの実践例を紹介する。

【キーワード】 レアリア、生教材、学ぶ空間、昔話、他者への視線

Keywords: Realia, Authentic educational materials, Learning space, folk tale, communication with Other(s)

1 序

本稿は、外国語教育の現場における魅力的な教材の在り方とその利用の可能性をめぐる考察である。ここでは、一般に「生教材」(なまきょうざい)や「レアリア」と言われるリソースに注目し、ベルギーのフランス語圏の大学における日本語教育の現場の様子を2つの実践例をもとに報告する。

最初の例は、「ランゲージ・ラウンジ」という、新しいコンセプトに基づいた教室空間を校舎内に設けて言語と文化を同時に学ばせようとする試みである。これは、学習者が対象言語の母語話者と生身のコミュニケーションをとりつつ、通常の授業の枠を離れて文化と言語を同時に学ぶための試みである。2つ目の例は、江戸時代に作られた手書き、和綴じの絵本「浦島太郎」の高精度スキャンを用いた、昔話という文学ジャンルを用いた学びの体験である。日本語学習者たちはこのアクティビティを通じて日本の昔話の内容を知り、その語り口(昔話特有の文体)を学び、それを容易な日本語に書き直すという作業を体験したが、作業をすすめるうちに、物語の内容を自分たちの母国語(ここではフランス語)に翻訳し、日本語を知らない家族やクラスメートに紹介したいと思うようになった。結果として、このアクティビティは「浦島太郎」という日本人に親しみの深い昔話をめぐるさまざまな次元の学び(発見、理解、受容、そして再発信)の欲求を刺激する、総合的学びの一例となった。

2 実践例の紹介

2.1 生教材とは何か

実践例の紹介に入る前に、「生教材とは何か」という点を明らかにしておく必要があるだろう。筆者は「生教材」とは日本で暮らす人々が日常的に使っている日本語のことであると理解している。本稿では、実生活で使われている日本語活動をそのまま切り取り、音声、画像、映像、新聞記事、ブログや SNS の記事などを用いて、学習者の応用的な日本語力を試すアクティビティを行うことを「生教材を用いた学習」と呼ぶ(国際交流基金 2006、三原龍志 2008) ことにする。その際に、「実生活で使われている日本語活動」という点に注目する。敢えて言うなら、それが「21 世紀の日本人の実生活」に直接根ざしたのではなく、例えば「江戸時代の日本人の実生活」から生まれたものであったとしても、それはれっきとした「生教材」になりうるのだということである。

2.2 ルーヴァン・カトリック大学（フランス語圏）における日本語教育の現状

筆者の所属するベルギーのルーヴァン・カトリック大学（フランス語圏）¹における日本語教育は以下のように行われている。日本語のクラスのレベルは全部で3つあり、入門クラス（A0-A1）、初級クラス（A1-A2）と中級クラス（A2-B1）が設置されている。当大学に日本語専攻、日本学専攻という区分は存在しないため、大学に所属するすべての学生（ならびに学外の一般の学習者）に門戸が開かれている。授業時間は毎週2時間、年間30週で、1年間で合計60時間日本語を学ぶ計算である。入門の学生は50人前後（25人のグループが2つ構成される）、初級の学生は20人前後、中級の学生は10人前後である。学生の大部分はフランス語話者であるが、ベルギーとエラスムス交換留学協定で結ばれたヨーロッパの協定大学からの留学生や、日本人を親に持つが、日本以外の国で育ったという「言語的文化的に多様な背景を持つ」（眞嶋 2019）学生も、実践的な日本語力の維持・向上のため、これらのクラスを受講することがある。

2.3 ランゲージ・ラウンジ

ランゲージ・ラウンジとは、従来の教室活動—教師が教壇から学生を見下ろし、学生は机に向かって教科書を読み、教師の言うことを聞き、板書をノートに書き写すといった活動—とは一味違った活動をめざす学習空間のことである。具体的に言うならば、学生たちをリラックスさせ、「勉強している」という感覚を呼び起こさせずに、彼らの実生活に根差した活動を提案し、楽しくそれらに参加することで結果として「学び」が実践されることを願う、そういった教育的態度のことを指す。そうした教育活動が可能になるような学習空間をデザインするところから、ランゲージ・ラウンジのプロジェクトは始まると言っていいだろう（Kronenberg 2011, 2017, Shevchenko, Jones, Savoth, Evans 2014）。ルーヴァン・カトリック大学の現代言語学院 Institut des langues vivantes は、大学上層部からの資金援助を得て、学習者がよりリラックスして学べる空間を目指して語学教室を改装するプロジェクトを2017年に発足させた。教師たちの活発な話し合いと、建築家、インテリアデザイナーとの数々の会合を経て、語学教育棟の中で最も大きい教室を大幅に改装することが決まった。開放的な空間を目指し、壁の一部にガラスをはめ込み、キャスター付きの移動可能な机と椅子、快適なソファ、カラフルなスツール、プロジェクターやスクリーンの他、自由にアイディアの殴り書きができるような巨大なホワイトボードをひとつの壁の全面に設置することが決まった。小さなキッチンスペースや、洒落た本棚も設置された。床の

カーペットを取り払い、手触りのよい板張りの床に張り替える作業も行われた。ランゲージ・ラウンジは2018年2月に完成し、教師たちの意見を取り入れて「Espace L」（エスパス・エル（LはLangagesのL））という名前がつけられた。



写真1 現代言語学院のランゲージ・ラウンジ建設プロジェクト案（現代言語学院内部資料）



写真2 2018年2月にオープンしたランゲージ・ラウンジ（エスパス・エル）（筆者撮影）

エスパス・エル（Espace L）の完成を待つ間、この新しい空間でどんな活動を展開したかというアンケートを学習者と教師たちに向けて実施し、年間のアクティビティの予定表を作成した。以下に、2018年2月のオープン以来、行われている主なアクティビティの例を示す。

- 特定の言語を話す会話サークル（隔週）
- 各言語の教師によるチューター制度（主に試験期間の直前）
- 英語、ドイツ語教師によるヨガ・セッション（不定期）
- お菓子作りが得意な英語教師たちによる英語によるクッキー・タイム（不定期）

- アイルランド出身の教師による聖パトリック・デーのお祭り（毎年恒例）
- 留学生たちが自国の料理を作って振舞うフード・パーティー（不定期）
- 多言語での合唱の練習（一つの歌を複数の言語に翻訳して、替え歌のようにして合唱する）（不定期）
- 語学教師たちのための研修や会議（不定期）

教師たちの提案により設置されたアクティビティの中で特記すべきものは、試験期間の直前に英語、オランダ語、スペイン語、ドイツ語などの必修外国語の教師が手の空いた頃からラウンジに赴き、学生たちの質問に答える、というチューター制度であろう。ちょっとした質問があるときや、どうしても理解できないポイントがあるとき、しかし該当教師との面会の予約を取るほどではない、という場合などは、開放的な雰囲気ですべて予約不要、ふらりと立ち寄って質問ができる空間というのは、学習者にとっても足を運びやすいように見受けられる。

この空間を使用するにあたり、教師たちに課されたルールが二つある。それは「鍵をかけること」、そして「通常の語学授業には使用しないこと」である。この空間に足を踏み入れることで学習者の気持ちがりフレッシュし、通常の授業とは違う空気が流れることがねらいなのだ。一部の壁をガラス張りにしたことで、ラウンジの中の様子が外から見えるため、前を通過する学生たちは興味をかきたてられるようだ。そんな学生たちが思い切ってラウンジの中に入ってアクティビティに参加することで新たな世界がひらける。そんな「アクシデント」も、教師たちは期待している。

2.4 日本語授業でのランゲージ・ラウンジ利用例

日本語の授業では、2018年と2019年の2回にわたり、ルーヴァン・カトリック大学と交換留学提携を結んでいる日本の私立大学から春休みのフランス語研修に訪れていたフランス語専攻の学生15人程度（A2・初級レベル）と現代言語学院で日本語を学ぶフランス語母語の学習者15人程度（同レベル）をランゲージ・ラウンジにいざない、「お互いの言葉を使って意思疎通する」という会話アクティビティを行った。

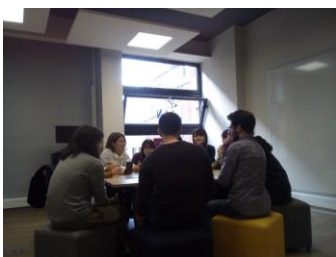


写真3 ランゲージ・ラウンジでのアクティビティの様子（筆者撮影）

大学のあるルーヴァン・ラ・ヌーヴの街のおすすめスポットや（地図を見ながら日本語で説明する）、福岡・博多市のおいしい食べ物の紹介をする、というアウトラインを教師側が提示し、事前の準備時間は設けないが時折スマートホンなどを使用してお互いを「ヘルプ」してもよいということにした。制限時間は60分と定め、教師はなるべく介入せずに、学生たちの奮闘する様子を見守ることに努めた。ベルギーの日本語学習者たちにとっては、

「教育的配慮のない」（つまり日本語教師ではない）日本語を使う同年代の日本人と、教科書のない状態で触れ合うまたとない機会である。照れもあってか、はじめはなかなか話が盛り上がらないが、教師の存在が視界から消え、自分たちが普段の教室とは違う空間にいて、通常の授業とは異なった体験をしているのだという意識も手伝ってか（ガラス越しに他の学生や教師たちがちらちら見ていくのもポイントである）60分は瞬く間に過ぎる。アクティビティの後に互いの連絡先を交換し、その後も大学のキャンパス内で会ったり、一緒にベルギー名物フライドポテトやワッフルを食べに行ったりする学生も毎年必ず現れるばかりでなく、ベルギー人学生がその後日本に留学するときに相談に乗ってもらったりもしているようである。年間60時間という決して多いとは言えない日本語学習時間の中で、さらに短い60分という限られた時間内ではあるが、ランゲージ・ラウンジでのアクティビティによって、ベルギー人学生は日本からの大学生という「実際に使われている日本語を話す人々」（＝生教材）に触れる機会を得、彼らと実際に日本語（とフランス語）を使って意思伝達をすることができる。そして当の日本人学生たちにとっても、フランス語を母語とする同年代の学生たちとフランス語で会話ができるというのは、フランス語の教員に見守られながら文法の課題をこなすのとはまた違った意味合いを持つ学習体験となったようだ。ランゲージ・ラウンジという、学習・教育意図を直接的に学習者に感じさせない空間は、そのようなアクティビティに特に適していると思われる。

もちろん、ランゲージ・ラウンジで異なる言語の母語話者同士の邂逅を試みさえすれば、それは自動的に効果的な学習体験となるというわけではない。貴重なアクティビティ時に十分に力を発揮できるように、ベルギー側の学生は、日本語での自己紹介を事前に練習するなど、入念なウォーミングアップを行っていることを付記しておく。また、教師からタスクとして与えられるテーマに沿った会話の内容だけではなく、何と言えよいいのか迷ったり、スマートホンや電子辞書で正しい言葉を探したりするいわゆる「舞台裏」の作業の一つ一つにも、自分の母国語を外国語として学んでいる相手にとって興味深い「生教材」となりうる要素が含まれていることを忘れるべきではないだろう。例えば、日本人学生がかなりの頻度で携帯しているコンパクトな電子辞書は、このアクティビティを開催するたびにベルギーの日本語学習者の強い関心を集めている。

2.5 浦島太郎プロジェクト

2.5.1 プロジェクトの背景

ルーヴァン・カトリック大学図書館は、1920年代に日本から寄贈された1万冊以上の日本語の本のコレクションを所蔵している。コレクションの内容は主に江戸時代に作製された和綴じの書物や絵巻物の複製、地図などからなり、通常は図書館の貴重書室に保管されているため、数年に一度の割合でコレクションの一部が大使館などで展示されるほかは、一般の読者の目に触れることはない。



写真 4 2016 年にルーヴァン・ラ・ヌーヴ駅併設の文化センターで蔵書の一部が公開された。(ルーヴァン・カトリック大学公認画像 Benjamin Zwarts 撮影)

筆者は 2011 年に着任してまもなく、本コレクションをたびたび閲覧する機会に恵まれた。こうした貴重書の抱える問題は二つある。一つ目の問題は、作品の保存環境をいかに維持・改善するかということであり、もう一つの問題は、こうした書物の存在をいかに学生や教職員、一般読者に知らせるかということである。最初の問題は、書物が非常に古いものであるという点から、図書館全体の予算のやりくりにも関係してくるのだが、莫大な資金を投じて保存に力を注いでも、本自体の存在が忘れ去られたままでは、何の意味もなさない。これらの貴重な書物が、当時皇太子であった裕仁親王が、第一次大戦の戦禍により全ての蔵書を失ったルーヴァン大学図書館²の現状を憂い、少しでも応援の意を示したいという気持ちに端を発し、日本からはるばる船で運ばれたものであったことを思うと、世界の文明や知識に触れる場所としての大学図書館の存在意義が浮き彫りになってくるように思われる。二つ目の問題に対しては、高精度のスキャン・システム³を用いることで、非常に解像度の高い美しい画像をインターネット上で公開し、世界中から閲覧できるようにすることで解決策が見いだされた。⁴オンラインで閲覧可能な作品の数はまだわずかではあるが、文明の利器のおかげで文字通り地球の裏側からでも時差を気にすることなく無料でこれらの書物を閲覧できるようになったことの意義は大きい。

貴重文化財のデジタル化は世界の大学図書館や博物館、美術館が競って進めているプロジェクトである。筆者は、デジタル化されたコンテンツを研究者だけでなく、幅広く日本語、日本の歴史や美術史、製本技術等を学ぶ学生に閲覧する機会を与えることが教育者の使命だと考えている。先述の通り、資料の閲覧そのものは 24 時間世界のあらゆる場所から（スマートホンの画面でも）簡単にできるようになった。こうした「アクセスの簡略化」の功績は特記すべきであろう。

2.5.2 日本語授業での利用例

次に、日本語授業の枠内で貴重文化財のデジタル・コンテンツは実際にどのように利用できるかという点を検証したい。ルーヴァン・カトリック大学所蔵のコレクションの中で非常に人気の高いものは「奈良絵本」⁵のシリーズで、とくに「うら志摩太郎」（浦島太郎）の物語は、事あるごとに外部に向けて紹介されてきた。

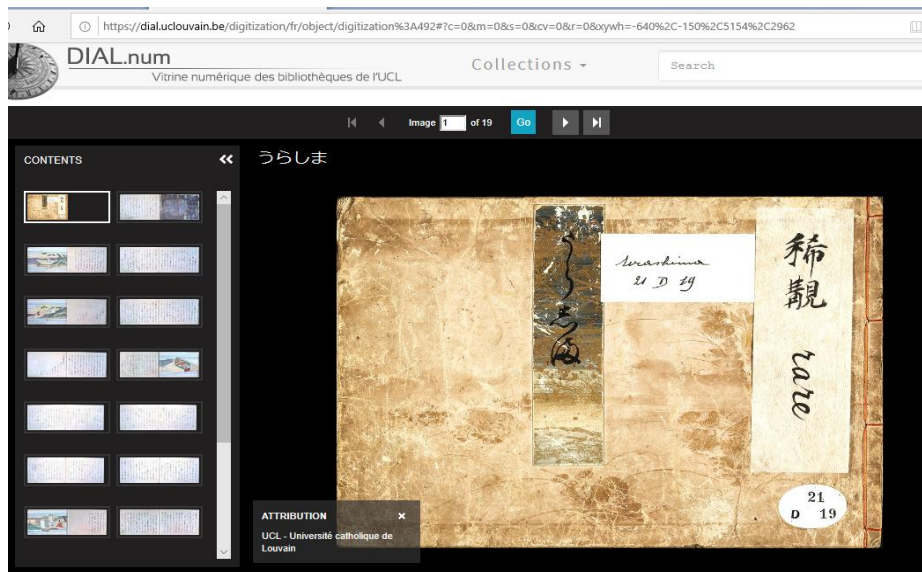


写真5 表紙に「うら志摩」の題名が読める、浦島太郎の奈良絵本のデジタル画像⁶

達筆な毛筆で物語が記され、要所要所に手描きの絵が配置されているばかりでなく、絵の一部に金色の絵の具が使われた豪華な美術品となっている。

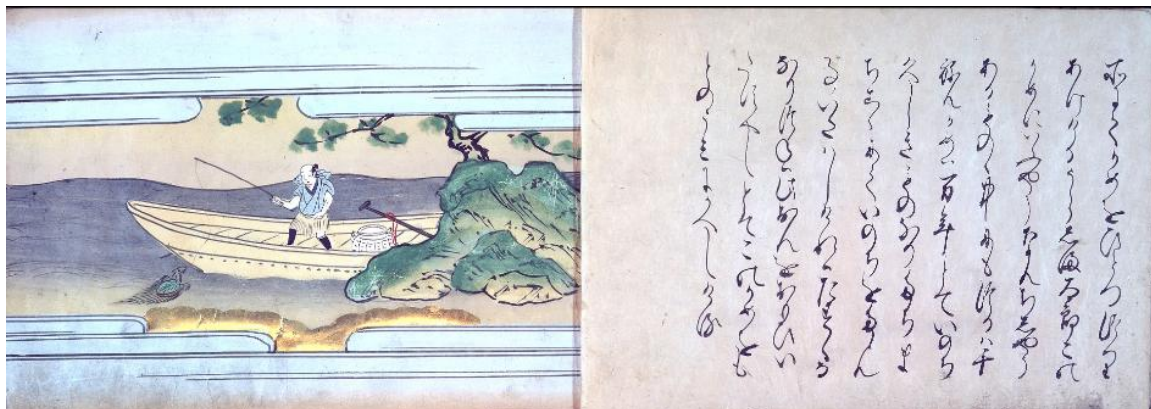


写真6 「うら志摩」の最初のページのデジタル画像⁷

「浦島太郎プロジェクト」は、筆者が担当する B1 レベルの日本語学習者 7 人と一緒にこの書物を実際に手に取ってみることから始まった。江戸時代（17 世紀）の日本人が実際に手作業で作った本であるという説明をコレクションの責任者から聞いただけでも、学習者たちは好奇心をかき立てられ、同時にこうした「生教材」に実際に触れられる幸運をかみしめたようだった。以下に、実際のプロジェクトがどのように進んでいったのかを段階ごとに示す。

第一段階：浦島太郎の話は比較的短く、わかりやすいので、非日本語話者にもあらすじを説明しやすい。そこで、図書館の貴重書室から通常の教室に戻ったのち、教師が媒介語（フランス語）を使って物語の内容を話して聞かせた。学生たちは、授業後にインターネットなどを使って物語のあらすじを自分たちなりに調べ、フランス語での内容理解を確かなものにすることに努めた。

第二段階：その後、物語を日本の昔話の語り口（むかしむかし、あるところに…という紋切り型の冒頭など）をなぞりながら、自分たちが確実に使える文法事項や語彙を駆使し

て平易な日本語で書き直した。(連体形、～て形、受け身、伝聞形など)

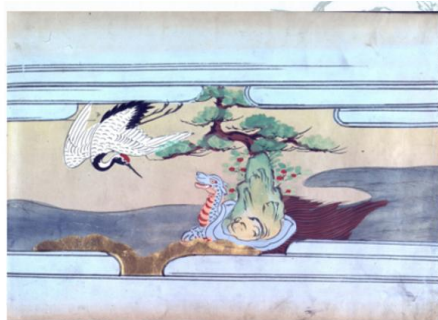
第三段階：さらに、おとぎ話風の文体でフランス語訳を作成し、日本語のテキストに添えることにした。

第四段階：テキスト部分の作業が進行するのと並行して、高精度スキャンによるオリジナル画像を活用しようと考え、自分たちが書いている平易な日本語のテキストとおとぎ話風フランス語のテキストに挿絵として添えることにした。

週2時間の授業時間の30分ほどをほぼ毎週この作業にあて、合計3か月ほど作業を続けていくうちに、絵本のいわゆるテキスト部分を自分たちで書き換え・作成することにとどまっていたはずの浦島太郎プロジェクトは、絵本そのものを自分たちなりの方法で作る変えるプロジェクトに変容していった。

さて、このように多方面の能力(日本語の内容理解、日本語での産出、フランス語での産出、オリジナルの絵の抽出と編集)を駆使し、努力、奮闘するにあたり、自分たちの「読者」を設定する－浦島太郎の物語を誰に聞かせ、読ませることを目標とするのか、という点を明らかにする－ことは作業を進めていくうえでの原動力となった。本プロジェクト遂行にあたり、学習者と教師が設定した目標は以下のようなものである。平易な日本語で物語を語る作業は、自分たちの日本語理解を確かめるため、そして、先述の日本からフランス語研修に来ていた学生たちに自分たちの書いた日本語を読んでもらえたら、という期待のもとに進められた。一方、浦島太郎の物語をおとぎ話風のフランス語で書き直す作業は、日本語学習者ではない自分たちの友達や家族に、自分たちは日本の伝統的な昔話を勉強したのだ、そしてそれをフランス語で語りなおすことができるのだということを知らせるために実行された。主専攻で翻訳技術を学んでいる学生は、流麗なフランス語で浦島太郎の翻訳テキストを書きあげる作業に腕を振るった。平易な日本語の文章の作成にあたっては、日本人の母親を持つ学生がインターネットを閲覧しないで考えぬいた原案をもとに、教師がフランス語との対応を見ながら調整していった。また、浦島太郎のオリジナルのスキャン画像を精密な作業で抽出し、彼らの「絵本」の挿絵として挿入することに成功した(写真7、8)のは、エンジニアが主専攻の学習者の奮闘の結果である。

本プロジェクトは、ルーヴァン・カトリック大学文学部が2019年2月に開催した「日本文化の会」というイブニングパーティで披露されることになった。日本語学習者たちによる絵本「浦島太郎」はA2サイズのカラーポスター2枚という形で展示された。学習者たちはローテーションを組んでポスターの近くに立ち、パーティに立ち寄った人々に「浦島太郎とはどのような人物なのか」「なぜ浦島は老人になってしまったのか」といったことを説明した。彼らの説明は主にフランス語ではあったが、数か月前の段階では彼らにとって未知の人物であったはずの「ウラシマ」という男性の境遇を、実にリアルに感情をこめて語る姿が印象的であった。



La boîte contenait également une plume de grue qui vint se poser sur le vieil homme et le transforma en oiseau. Urashima prit son envol et observa une dernière fois ce qui avait jadis été son village.

はこ はい つる はな うらしま すがた つる が
箱に入っていた鶴の羽根が、浦島の姿を鶴に変
えしました。鶴になった浦島太郎は、自分の村を見
ながら、飛んでいきました。

うらしま - Urashima, 17e siècle. Manuscrit 1 vol - ill. en coul. UCL-BMAG- Réserve précieuse RES JAP 21D9
(En filigrane) 絵本野山草 - Ehon noyamagusa, Y. TACHIBANA, 1755, UCL-BMAG- Réserve précieuse RES JAP 17D6 fasc-5

写真7 完成した「浦島太郎」の絵本ポスターの一部

3 考察、結論、改善点

以上の二つの「生教材」の使用例から見てくることは、どちらの事例でも、学習体験を通じて学習者が何らかの具体的な達成感を手にしているという点である。また、この達成感は、動詞の活用の暗記や、課題を期日までに終わらせるという義務感に伴われた学習の記憶としてではなく、身体と心に刻まれたポジティブな活動の記憶として学習者の中に残っているように感じられた。具体的に言うと、ポジティブな活動の記憶とは、日本人の学生と日本語で話題をつなげようと必死に頭を振り絞った記憶や、自分の日本語が時折通じてとても嬉しかったという記憶（ランゲージ・ラウンジでの交流）であったり、江戸時代の貴重な書物を21世紀の自分がベルギーのみんなに紹介するのだ、という自負に助けられて、原画の挿絵と自分たちの日仏テキストを同居させるといった大胆なチャレンジに挑んでいく意気込みと満足感（浦島太郎プロジェクト）であったりした。日頃日本語を学んでいても、日本語を実際に使う場面が極端に限られている西ヨーロッパの学習者たちにとって、リアルタイムの日本からやってきた学生たちとのドキドキしながらの交流や、江戸時代の職人によって時間と手間をかけて作られた「本」との出会いは、まさに「実生活で日本人が使う日本語」に触れる機会であったばかりでなく、自分たちが「本物の」—シミュレーションではなく、本物の—日本語活動に触れ、且つコミュニケーションに能動的に関わった、という自信を彼らにもたらしたと言えるだろう。

筆者は、外国語を学ぶことの意義のひとつは、学習対象言語を母語とする「他者」（ここでは日本語を母語とする日本語話者）、または学習対象言語を知らない人たちという「他者」（日本語を知らない自分の家族など）を理解する力を深めることであると考えている。本稿では、時代を超えうる魅力的な「生教材」の可能性というテーマに焦点を当て、同年代の日本語話者とフランス語話者を邂逅させる試みと、テクノロジーの力を借りて4世紀前の日本からやってきた昔話の本をひも解く試みを紹介した。この二つの例を出発点とし、言語と文化の密接な絡み合いを意識しながら、今後も教育活動に励んでいこうとの思いを新たにした次第である。

本稿を終えるにあたり、「生教材」を論じる上での今後の改善点を簡単に記しておく。第一に、素材が「生」でありさえすれば、その教材は必ず良いものである、という認識には慎重になる必要があるという点。例えば、学習者の興味に積極的に働きかけうる「生」の教材をどのように探し、どういった文脈で使うのか、という点について論じた先行研究（高

嶋 2015、小河原 2007) によれば、海外で日本語を教える教師側が日本語学習者の文化背景を知り、学習者にとって身近な話題を日本語の授業に取り入れることが重要であるとされている。というのも、日本人教師にとっては外国と言える国において日本語を母語としない学習者に日本語を教える場合、彼らになじみのない語彙や話題を与えても、混乱や不安を招くことになってしまうからである。第二に、選んだ生教材が学習者の日本語学習体験にもたらしうるプラス面・マイナス面での影響にも注意を向けるべきであるという点。本稿で紹介した二つの実践例は、結果としては学生のやる気を刺激し、もっと知りたい、もっと話したいという感情を彼らから引き出すことに成功したと言えるだろうが、本稿では学習者にとって身近な事物という視点で教材を選ぶことはせず、むしろ教師側からの「これは必ず貴重な経験と思ってもらえるはずだ」という独断に基づいて選ばれた生教材を一方的に学生に提供した例しか検証していない。学習者の視点にも注意を向け、教材選びの基準や教材の与える影響についても気を配ること。この二点を本稿では追求できなかった反省点としてとらえ、今後の課題としたい。



写真 8 浦島太郎プロジェクトの成果 (実物は A2 サイズのポスター 2 枚)

注.

¹ 本稿において「ルーヴァン・カトリック大学」の名が記される場合は、すべてフランス語圏におけるルーヴァン・カトリック大学 (UCLouvain) のことを指す。

² 当時、ルーヴァン・カトリック大学はベルギーのオランダ語圏にのみ存在していた。

³ ルーヴァン・カトリック大学の貴重書室では、書物のデジタル化に特化したスキャン機器 (例・Spigraph 社の i2s Copibook) にデジタルカメラのレンズを接続し、作品から 1 メートルほど離れた場所から撮影するという方法で貴重書のデジタル化を行っている。

⁴ ルーヴァン・カトリック大学のデジタル・アーカイブカタログ

<https://dial.uclouvain.be/digitization/fr/digital-collection/collection-japonaise> (2019.12.20)

⁵ 奈良絵とは、室町末期から江戸時代にかけて奈良の絵仏師たちが注文を受けて大量に描いた絵画のジャンル。江戸期には、おとぎ話の挿絵に奈良絵をほどこした豪華な冊子本が作られ、嫁入り本などとして流行し、奈良絵本とよばれた。

⁶ <https://dial.uclouvain.be/digitization/fr/object/digitization%3A492#c=0&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-640%2C-150%2C5154%2C2962> (2019.12.20)

⁷ <https://dial.uclouvain.be/digitization/fr/object/digitization%3A492#c=0&m=0&s=0&cv=2&r=0&xywh=-1%2C-830%2C7433%2C4271> (2019.12.20)

<参考文献>

小河原喜朗 (2007) 「日本語教育で映像を使うと」 国立国語研究所第 32 回ことばフォーラムハンドアウト.

国際交流基金 (2006) 『日本語教師必携 すぐに使える「レアリア・生教材」アイデア帖』, スリーエーネットワーク.

高嶋幸太 (2015) 「学習者の身近な事物を取り入れた授業ー海外で日本語を教えた経験のある教師対象の調査から」 『海外日本語教育研究』 海外日本語教育学会, 創刊号, pp. 69-85.

眞嶋潤子 (2019) 「グローバル化がローカルな日本語教育に与える影響について」 (ヨーロッパ日本語教師会第 23 回シンポジウムにおける基調講演) .

三原龍志 (2008) 「レアリア・生教材」 国際交流基金, 日本語教育通信『日本語の教え方 イロハ』 第 8 回.

Kronenberg, F. (2017) «Developing Built Pedagogy : Physical Language Learning Spaces in a Digital World », Keynote Speech at the Symposium “Innovation pédagogique et apprentissage des langues”, Louvain-la-Neuve, Belgium.

Kronenberg, F. (ed.) (2011), *Language Center Design Manual*, The International Association for Language Training Technology.

Shevchenko, N. and Jones, M. and Savoth, N. and Evans, C. (2014), *Language Center Use and Design*, The International Association for Language Training Technology.

<参考 URL>

<http://iallt.org> (2019.12.20)

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/archive/iroha/backnumber.html> (2019.12.20)

<https://dial.uclouvain.be/digitization/fr/digital-collection/collection-japonaise> (2019.12.20)

<https://dial.uclouvain.be/digitization/fr/object/digitization%3A492#c=0&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-640%2C-150%2C5154%2C2962> (2019.12.20)

<https://dial.uclouvain.be/digitization/fr/object/digitization%3A492#c=0&m=0&s=0&cv=2&r=0&xywh=-1%2C-830%2C7433%2C4271> (2019.12.20)

Language Lounge, “Urashima Taro” What is a Timeless “Material” of Japanese Language Learning?

Kanako GOTO

Université catholique de Louvain (UCLouvain)

Abstract

What is an original, dynamic and timeless material for language learning/teaching ? To answer this question, this article aims to share the experience of Japanese language lessons held in a French-speaking Belgian university (2018, 2019), particularly in using “realia” (authentic educational material). In the first part, we present the example of “Language Lounge creating project”, which focusses on a creation (or a renovation) of a language learning space in a university building. Called “Language Lounge”, it seeks to provide students and teachers with a relaxed atmosphere to “live” real situations in target languages with native speakers. Second example is “Urashima Taro project”, in which the B1 level-students worked on a 17th Century Japanese handwritten book. This very-known folk tale is one of the most popular book in the Heritage Collection of Université catholique de Louvain, offered by Japan State during 1920s. Thanks to Open Access policy of University Library, students could freely get access to the high-definition digital images of the book and participate in a multi-functional learning approach of Japanese Language, such as : visualizing the traditional hiragana and kanji calligraphy, reading and understanding the ancient text and rewriting the story in an easy Japanese.

日本語学習と社会背景

—19 世紀のフランスとイタリアの事例から—

小川 誉子美
横浜国立大学

要旨

19 世紀の半ばにヨーロッパを襲った蚕の微粒子病は、フランスやイタリアの対日交易や人的交流を促し、日本語研究の需要をもたらした。経済上の緊急課題を前に、日本式養蚕に関する情報を獲得し商標の漢字を解読するには日本語の知識が求められ、日本語に通曉した人々がこれに全力で取り組んだ。日欧交渉の幕開けとともに、日本語の講座が開設され、将軍や皇帝もその緊急課題に救いの手を伸べた。ヨーロッパの奇才や日本人留学生たちが教壇に立ち、その成果は着実に後世に受け継がれていった。

【キーワード】 微粒子病、養蚕書の翻訳、商標の解読、日本語講座、社会需要

Keywords: Pebrin, Translation of sericulture book, Decryption of Trademark, Japanese language course, Social demand

1 はじめに

ヨーロッパの言語研究には長い歴史と豊かな蓄積がある。今日の日本語教育もその歴史の一コマである。ヨーロッパでは歴史資料の整理や公開が進んでおり、誰もが利用できるという環境にある。しかし、現在、日本語教育関係者の間でこうした史実をたどる重要性が共有されているとはいいがたく、日本語教育の視点から史実を再構築したうえで全体像を明らかにしようという先行研究は見当たらない。本稿は、他分野で蓄積された研究成果をもとに、日本語教育の社会的需要という視点で再構築し、社会背景と日本語教育の変遷との関連に着目するものである。

2 フランス

2.1 養蚕

ヨーロッパの人々による日本語研究は 16 世紀にさかのぼる。それ以降も、来日した人々が断続的に行ったが、読み書き能力を身に付けた者は極めて少なかった。しかし、本稿が取り上げる最初期の東洋語学者は、来日経験はないが、日本書の読解力を有していた。安政の五ヶ国条約が締結される前の 1848 年のことである。その後まもなく、1855 年にはオランダのライデン大学で、1863 年にはフランスのパリ東洋語学校とイタリアのフィレンツェ王立高等学校で日本語が講じられ始める。日本が幕末の混乱期に、ヨーロッパで日本語講座が開設され、日本語の知識が求められていたのはなぜなのか、教壇に立ったのはどのような人物であったのだろうか。

1848 年を皮切りに、日本の農学書を翻訳したのは、東洋語学者、元宣教師、医師らである。彼らは、本業の傍ら、身に付けた日本語力を生かしこの訳業に取り組んだ。農学書とは日本の養蚕書のこと、未知の国の養蚕書が必要となった背景には次のような状況があった。19 世紀の半ばからヨーロッパでは不治の病とされる蚕の微粒子病が蔓延し、繊維業を基幹産業とするフランスやイタリアでは大きな打撃を受け経済危機に陥ったのである。健康な蚕卵を探し求めて世界各地を巡り、ようやく見つけたのが条件を備えた良質の日本産蚕であった。この日本産蚕を輸入しヨーロッパで飼育するにあたり日本の伝統的な養蚕技術を学ぶ必要が生じ、養蚕書の翻訳をはじめ、日本語の知識が求められるようになったのである。当時の事情や翻訳書の詳細については、農学史や洋学史の分野で報告されている。伊藤（1992）によると、最も早く訳されたのは、『養蚕秘録』（1803 年上垣守国著）であり、オランダの東洋語学者ヨハン・ヨゼフ・ホフマン（Johann Joseph Hoffmann）が日本書の翻訳に取り組んだ。彼は、日本から帰国したフォン・シーボルト（Philipp von Siebold）の日本コレクションの整理翻訳を手伝い、中国語と日本語の読み書きができた。この翻訳は、当時、ヨーロッパ諸国の植民地など海外領土の動植物の生育の研究を進めていたリヨン出身の農学者ボナフー（Matthieu Bonafous）が要請したものであった。

当時のヨーロッパには、ホフマンのほかにも日本語文を理解する東洋学者がいた。パリ東洋語学校初代日本語教授レオン・ド・ロニー（Léon de Rosny）である。彼が訳した『養蚕新説』（原本不詳、フランス語版 1868 年刊）には、原本の翻訳のみでなく、農業大臣への報告書や図版の説明、絹に関係のある漢字などにも多くの紙幅を割いている。特に漢字に関しては、日本から輸入した蚕卵紙に押印された商標が本物かどうか識別できるよう、商標を掲載し、アルファベット表記と翻訳を添えている。

養蚕書の翻訳は日本でも行われた。日本在住のフランス公使の通訳や横浜の開業医たちもこの訳業に取り組んだ。宣教師として琉球で日本語を学び、駐日フランス公使の通訳を務めたメリメ・カション（Mermet Cachon）は、日本語や日本社会に関する深い知識を有し、幕府の親仏派とも交わり、日本に広いネットワークを持っていたことでも知られる。カションもまた『養蚕秘録』を日本で独自に訳していたといわれるが現物は残っていないという。もう一人は、パリ東洋語学校のロニーのもとで日本語を学び来日したムリエ（Pierre Joseph Mourier）である。彼は、横浜居留地に居を構え開業医として活動する一方、日本各地の養蚕の専門家と交際し、『養蚕教弘録』（清水金太郎 1847）など、複数の養蚕書をフランス語に訳した。また、日本式養蚕法や日本の諸事情について論文にまとめ、パリの環境動植物馴化協会に送り、フランスに一時帰国した際は、日本の養蚕について講演も行っている。この協会は、先に紹介した、ホフマンに『養蚕秘録』の翻訳を依頼した農学者ボナフーが活動していた研究機関である。このように、少なくとも 4 人が日本語の農学書の翻訳に取り組んでいたのである。

2.2 日本語講座

フランスに東洋語の研究機関が設置されたのは、1796 年であった。通称パリ東洋語学校（正式名称：帝国図書館附属機関）では、当初、アラビア語、トルコ語、ペルシャ語などが教えられていた。開設後間もない 1798 年には、ナポレオンのエジプト遠征（当時はオスマントルコ治下）が始まった。日本語が加わったのは、幕末の文久使節団が訪欧した翌年 1863 年である。初代教授は、前述のレオン・ド・ロニーである。彼は、中国学者スタニスラス・ジュリアン（Stanislas Julien）のもとで中国語を、さらに、途中で命じられて独学で

日本語を学んだ。ロニーは、多数の日本語文法書や研究書を著したが、前述のように、日本の養蚕書も訳していた。日本語講座の開講式では、日本語を学べば、日本語の漢語の研究が古代中国語の研究に役立つこと、文学作品の解説、本草学や養蚕学などの日本の伝統産業に関する知識の獲得などに役立つこと、などを挙げている。

一方、織物産業の中心地として知られるリヨンでも日本語が教えられるようになった。1878年、リヨン高等商業織物学校 (École supérieure de commerce et de tissage de Lyon) に東洋語学校が併設され日本語の教育が開始されたのである。これを計画したのは、パリのギメ美術館に名を残すエミール・ギメ (Émile Guimet) であった。仏像収集家であるギメは、中近東やインド、中国、日本などを旅行し、大量の仏像をフランスに持ち帰った。この学校で日本語を教えたのは、ギメの日本旅行中に通訳を務めた日本人らである。近藤徳太郎 (栃木県工業学校初代校長) や今泉雄作 (京都市美術工芸学校校長・東京芸術大学の創設に尽力)、富井政章 (日本の民法起草、法政大学・立命館大学初代学長) らである。フランスを代表する織物産業の中心地で、各地から集まる若者たちと世界の宗教について語り合う場として、東洋の言語や文化の学ぶ学校を設けたのであろう。この講座の詳細については日本の新聞も報じた。読売新聞 (1879年6月27日付) では、生徒数は60名であり、ひらがなやカナカナを書く生徒もいると記している。

パリに日本語講座が開設されたころ、交易とともにジャポニズムが興隆を迎え、官民ともに交流が高まりつつあった。日本語講座開講の前年には幕府の派遣した文久使節団がパリを訪問、1865年に幕府がナポレオン三世に蚕紙 (蚕が卵を産み付けた紙) を送ると、翌々年の67年にはその返礼としてフランスから名馬25頭が贈られた。同年開催されたパリ万博には、幕府や薩摩藩が参加している。やがて、交流が民間レベルにも広がると、日本から留学生が渡るようになり、東洋語学校のロニーの日本語講座には、現地語の復習助手 (Répétiteurs) として、日本人留学生らを迎えるのである。記録には、小田萬 (法律、関西大学学長) や林毅陸 (外交、慶応義塾塾長) ほかに14名の名前が残されている。

3 イタリア

3.1 養蚕

イタリアは、フランスより古くから養蚕製糸業、織物産業が盛んであり、微粒子病による打撃は深刻であった。日本の養蚕に関する記事や書籍が多数出版された。ロニーの『養蚕新説』は、フランチェスチーニ (Felice Franceschini) よって、イタリア語に訳された。カシオンによる『養蚕秘録』は、イジドロ・デローロ (Isidore Dell'Oro) がイタリア語に訳した。デローロは、居留地横浜でデローロ商会を営む貿易商であった。日本産蚕をイタリアに輸出する際、飼育方法などいけば商品の取り扱い説明書として、同包していたと思われる。デローロ商会は1965年ごろまで営業を続けていたが、その建物の壁の一部が横浜旧居留地91番に残されている。こうした日伊の交渉を知る人は日本では少ないが、イタリアでは1996年に、日本を舞台にイタリアの蚕種商人を描いた小説「Seta (絹)」(Alessandro Baricco 著) が出版され、2011年には映画化されている。

3.2 日本語講座

当時のイタリアの日本語教育で特筆すべき点は、その時期と講座の数である。まず、1863年、奇しくもパリ東洋語学校に日本語講座が開設された年に、当時の首都フィレンツェの

王立高等学校でも日本語が教えられるようになった。この背景には、イタリア政府による東洋学振興政策があった。奨学金制度が設けられ、アンテルモ・セベリーニ (Antelmo Severini) がパリに派遣され、前述のレオン・ド・ロニーや中国学者スタニスラス・ジュリアンのもとで日本語、中国語を学んだのである。3 年後帰国した彼のために、フィレンツェ王立高等学校 (フィレンツェ大学の前身) に極東言語学講座が設けられ、イタリアで初めての日本語講座が開設されるのである。セベリーニは、当初、養蚕のテーマにも取り組んだが、後に『竹取物語』『浮世方六枚屏風』などの翻訳や著書とともに『イタリア極東研究彙報』(1876) を創刊し、海外通信員の紀行文も紹介した。日本語に秀でたイギリス公使館員のアーネスト・サトウやジョージ・アストンが記事を寄せた。イタリアでは初めての日本語講座は、イタリア政府の東洋学振興という政策の下、極東学講座の一つとして開講され、フランスで学んだ稀なる才能を持ったセベリーニによって盤石な基礎が構築されたのであった。

フィレンツェに続き、1873 年にはヴェネチア王立商業高等学校でも日本語の講座が開講された。初代日本語講師を務めたのは、イタリア公使の公式通訳吉田要作であった。吉田は横浜のフランス語伝習所で学び、岩倉使節団やウィーン万博の通訳を務めている。また、在任中、日本語教育における功績に対しイタリア政府から勲章が送られ、帰国後は鹿鳴館の館長を務めている。吉田要作の後、領事専攻科で学ぶ緒方維直 (蘭学者の緒方洪庵の第八子) が日本語を教え、1878 年に壊血病で客死するまでその任にあった。緒方の後も断続的にイタリアで学ぶ留学生が教壇にたち、この講座は 20 世紀初頭まで継続された。

フィレンツェ、ヴェネチアに続き、ローマやナポリでも日本語講座が開設された。ローマでは、1876 年に、独学で日本語を学び、狂言や浄瑠璃などに関する著作のあるカルロ・ヴァレンティアーニ (Carlo Valentiani) が教壇に立った。ナポリでは、ヴェネチアの卒業生ジュリオ・ガッティノーニ (Giulio Gattinoni) が、1903 年にナポリ東洋大学に開設された日本語講座で教え始めた。彼は、ヴェネチアの日本人講師たちの協力を得て『日本語の口語文法』(1890) を記している。すなわち、イタリアでは、1863 年から 1903 年の 40 年間に、4 機関で日本語が講じられ、後進を育て日本語や日本文化に関する著作物が世に出ていたのである。この時期に 4 機関で日本語講座を開設した例は、他の国にはない。

1869 年にスエズ運河が開通すると、ヴェネチアは、アジアとヨーロッパを近距離で結ぶ都市として交易上重要性を帯びるようになった。1873 年には、ヨーロッパで初めての日本領事館がヴェネチアに、続いて、ローマに日本公使館が設立され、岩倉使節団が訪問した。ヴェネチアの日本語講座はそのような記念すべき時期に開設されたのである。すなわち、言語の講座は、実務家の養成とともに、交流のシンボルとしての役割も果たしていたと思われる。

4 小括

1860 年代から 70 年代という限られた時代、フランスやイタリアに発生した経済上の課題は深刻さを増し、皇帝や幕府も巻き込んだ。実務家たちは、日本産蚕の仕入れから飼育に至るまで日本語の知識を必要とした。また、自国の誇りある伝統分野に関し、東洋の未知の国に頼る不安を払拭するため、日本ブランドの形成も緊急課題となった。これは両国で日本研究を推進する原動力ともなった。両国ではほぼ同時期に日本語講座が開設されたのである。フランスでは、1863 年にパリ東洋語学校にロニーが着任、イタリアでは同年、

フィレンツェ王立高等学校にセベリーニが着任した。二人とも東洋語学者であり、養蚕をテーマとした研究にも取り組んだ。1870年代には、リヨンやヴェネチアで日本人留学生が日本語の講座の教壇に立った。このように、両国には、日本研究の推進や交流の促進を目的とした講座がほぼ同時期に開設されたのである。

最後に注目したいのは、ロニーの位置付けである。中国語の知識を有する彼は、日本語を独学で学んだ。マルセイユ港で幕府からの献上品である蚕紙の検査に立ち会い、また、『養蚕新説』の翻訳などを通じ、養蚕の実務家たちに漢字の知識を授けた。この書はイタリア語に訳された。イタリアの東洋学者セベリーニや横浜の開業医ムリエはロニーから日本語の知識を得た。フランスとイタリアの日本学科初代教授は、経済危機からの回復という緊急課題を突き付けられる中で誕生した。特にロニーは言語面で経済界の要求に応じ、学問と経済の連携を果たし、最初期のフランスの対日交易に大きく貢献したのである。

5 おわりに

近代日本の産業を支えた富岡製糸場の設置にフランスが技術的提供をしたことは広く知られているが、それ以前に日本の蚕がフランスの経済危機を救ったことは記憶に刻まれ、今もリヨンで行われる絹織物のイベントには京都西陣織の関係者が招かれているという。また、イタリアでも当時の日本を舞台とする小説が出版され映画が上映されるなど、その記憶は今に蘇っている。

150年の時を経ても語り継がれるほどの深刻な事態に日本が救世主となり、日本語の読み書きができる人材が急ピッチで養成されたのである。彼らはその使命を見事に成し遂げた。人材育成という視点から言語教育に期待された社会的使命を辿るという作業は、ヨーロッパの日本語教育史研究に新たな視点をもたらすことができよう。今後さらなる検証を続けていきたい。

<参考文献>

- 石井元章（1999）『ヴェネチアと日本—美術をめぐる交流』ブリュッケ。
 伊藤芳樹（1992）『青い目の養蚕秘録—19世紀の日欧蚕糸交流』大日本蚕糸会。
 小川誉子美（2010）『欧州における戦前の日本語講座—実態と背景—』風間書房。
 小川誉子美（2020）『蚕と戦争と日本語—欧米の日本理解はこうして始まった』ひつじ書房。
 加藤詔士（2013）「お雇いフランス人教師P・J・ムリエの日仏交流推進活動」、『洋学』21, 洋学史学会。
 クラウディオ・ザニエル（2001）「絹貿易と初期の日伊交流」、『幕末維新と外交』吉川弘文館。
 クリスチャン・ポラック（著） 在日フランス商工会議所（編） 石塚里奈ほか（訳）（2001）『絹と光—知られざる日仏交流100年の歴史（江戸時代～1950年代）』アシェット婦人画報社。
 佐藤文樹（1972）「レオン・ド・ロニー—フランスにおける日本研究の先駆者」『上智大学仏語・仏文学論集』7号, 上智大学。
 白井智子（1996）「レオン・ド・ロニーの眼から見た日仏交流とフランスにおける日本語学の始まり」、『神戸海星女子学院大学・短期大学研究紀要』35号, 神戸海星女子学院大

学.

須長泰一 (2007)「フランス人医師ムリエの養蚕研究について一帝国動植物環境馴化協会の講演から一」,『日本医史雑誌』53 卷4 号,日本医史学会.

ル・ルー・ブレンダン (2011)「通訳・外交官としての宣教師メルメ・カションー日伊条約の交渉を事例に」,『文化交渉における画期と創造』関西大学文化交渉学教育研究拠点.

Pierre Labrousse, *Langues O' 1795-1995. Deux siècles d'histoire de l'École des Langues orientales*, Hervas, Paris,1995.

Japanese Language Learning and Social Background

The Case of France and Italy in the 19th Century

Yoshimi OGAWA

Yokohama National University

Abstract

This paper focuses on the people who have become familiar with Japanese in the 1840s and 1860s, and discusses the relationship between activities that utilize Japanese language skills and the social background that has generated demand for Japanese. Since 1848 Japanese sericulture books have been translated into French and Italian by Europeans. I introduce the translators, including a scholar of oriental languages, a doctor, a missionary, a trader, and made use of the Japanese language skills to work on a translation to respond to social demands.

Most of the historical facts in early stage of the development of Japanese language studies in Europe are reported in areas other than Japanese language education. I rebuild these achievements in other fields based on the social demand of Japanese, and focus on the relationship between language education that is inextricably linked to Japanese studies and social events in terms of cultivating human resources capable of Japanese language and transition of courses. As a trigger for creating demand for Japanese language education, the crisis in the textile industry in France and Italy and trade with Japan, and visits by the Shogunate delegation to Europe. Reflecting this social background, the language courses were promoted.

南欧地域における世界遺産の評価表現に関する分析

—評価表現を利用したテキスト分析と専門日本語教育への応用—

松野 直行

ユライ・ドブリラ・プーラ大学

要旨

地域の主要産業である観光にローカライズした専門日本語教育を実施するにあたり、共通の文化・歴史を持つ南欧の世界遺産を対象に、その評価表現を中心に語彙抽出とテキスト分析を行い、地域専門日本語教材としての世界遺産の可能性を検討した。記述文は評価表現辞書を利用して、自然言語処理により評価表現を抽出し特徴を分析した後、語彙レベルを確認し、選択された評価表現を利用し評価対象を抽出した。その結果、オンライン上の約 10 万語の収集文から、延べ約 4 千の評価表現が抽出され、その中から世界遺産に使われる評価表現を確認した。また、評価表現を中心語としたコロケーションから当該地域の文化を反映した特徴的な評価対象が抽出でき、その組み合わせから用例抽出が可能であることも確認できた。語彙レベルは中・上級が中心であったが、それ以上のレベルも相当数含まれ、世界遺産が中・上級の専門日本語教育の教材として利用できることが確認できた。

【キーワード】 観光 評価表現 世界遺産 専門日本語教育 自然言語処理

Keywords: tourism, evaluation expression, world heritage, specialized Japanese language education, natural language processing

1 はじめに

1.1 クロアチアの観光産業と日本語・文化教育

クロアチアの観光産業は年間 1400 万人の旅行客が訪れ、国内 GDP の 20% を占める主要産業である。近年アジアからの観光客も増加しており、日本からも毎年 15–16 万人が訪れている¹。国内でも中等教育から観光に関する教育は各方面で行われているが、現場ニーズと合致していないという指摘²もみられる。クロアチアの主要産業である観光を意識した専門日本語教育を実施するにあたり、今日、観光の重要な要素となっているユネスコの世界遺産は、観光産業振興を行う政府機関に利用されるとともに、旅行会社にとっても商品販売上の重要な訴求力になっており、観光分野での学生の将来を考えた学習には有用な素材と考えられる。また、観光を異文化理解の手段である異文化体験と捉えると、世界遺産は地域文化の特徴も含んでおり、身近な自国文化をとおして日本語を学び、日本の世界遺産をとおした日本文化学習のための基礎的な語彙を習得するのに適している。しかしながら当該地域の観光に特化した教科書や辞書はなく、限られた人材で対応するには自律学習も想定した学習方法を検討しなければならない。学生の将来としては、日欧の政府機関や、商品開発を行う旅行会社はもちろん、現地遺産ガイド等の観光関連業界での就業が想定される。

1.2 世界遺産を利用した専門日本語教育

日本語教育の中での専門日本語の学習素材として世界遺産を利用するにあたり課題となるのが、その語彙レベルの確認や、既存登録遺産に加え新規に追加される世界遺産に関する記述文の翻訳である。原文の翻訳は可能であるが、通常の日本語学習では学ばない専門語彙も多くみられ、学習者に合わせたレベルを考慮する必要があるなど、そのまま日本語教育に利用するのはむずかしい。そこで、参考にしたのが当該地域の既存登録遺産の記述文である。世界遺産の記述は目的に応じ多様性があるが、当該地域の登録遺産は建築・芸術分野に関するものが多く、評価の対象は限定され、その説明はユネスコの登録基準の表現がベースになっていると考えられる。そこで、世界遺産の記述文の分析を、記述文に含まれる評価表現を中心として行うことにした。ユネスコの世界遺産の記述文の分析にあたって評価表現を中心とした理由は、世界遺産が「顕著な普遍的価値を有するもの³」と定義されており、その「価値」の説明は評価表現が中心となっていると考えられるからである。またクロアチアの世界遺産記述文を対象とした予備調査で評価表現がその中心となることが確認されており⁴、今回対象を拡大し専門の評価表現辞書を使った自然言語処理で分析した。

2 方法

2.1 目的と先行研究

本研究の目的は、世界遺産の「価値」を中心に地域の専門日本語教材としてローカライズするために、当該地域の既存世界遺産記述文から評価表現を抽出し内容・日本語語彙レベルを確認するとともに、地域文化を表す評価表現の評価の対象も抽出し、専門日本語教材としての可能性を確認することである。同時に自律学習も想定し、一連のプロセスを学生がトレースできるレベルで構成することも考慮した。

海外における専門日本語教育について伊藤（2014）は、海外の高等教育機関における専門日本語教育における自己主導型の自律学習の可能性について述べている。特に専門用語抽出については手法の汎用性の重要性に触れ公開されている既存プログラムを利用しているが、今回基礎的なプログラミングも取り入れ、より汎用性の高いプロセスを考えた。

世界遺産教育について、Schmidt（2016）は世界遺産の「価値」の重要性について触れ、議論の必要性和、専門家養成の必要性を述べている。遺産通訳の専門家養成については、EUの生涯学習のプロジェクトの一つとしてマニュアルも整備されてきているため、専門日本語で学習した世界遺産に関する語彙がベースになり、当該地域の遺産通訳者の基礎語彙習得もカバーできるプロセスを考えた。

2.2 分析対象

分析の対象は知名度が高く各方面で紹介されている登録基準(i)を含む3つ以上の基準を満たす南欧を中心とした紀元後の世界文化遺産に関して、基準となるユネスコ、各国の政府観光局、日本の旅行会社等の日本語記述文を対象とした。この条件で対象となった南欧の世界遺産はイタリアを中心に38件（イタリア16件、スペイン9件、フランス5件、ギリシャ4件、クロアチア4件）である。これらの世界遺産についてそれぞれ、ユネスコ、各国政府観光局から各1文の他、旅行会社・世界遺産紹介サイト等14社から記述文を収集した。各サイトとも、対象のうちの1件が含まれている場合、条件を満たす対象の記述文を全て抽出し、最終的に合計360の記述文となった。オンラインからの収集は2019年2月に行った。

2.3 方法

2.3.1 評価表現抽出・分析

収集した対象からの評価表現の抽出は「日本語アプレイザル評価表現辞書⁵」(以下 JAppraisal 辞書)を利用した。辞書の選定にあたっては、記述文の特徴と評価表現を分析することから、肯定・否定の極性評価だけでなく、分類が細分化され目的に合わせ利用でき、世界遺産の対象とされている⁶建築を含む技術・工学・芸術・美術の日本十進分類法(以下 NDC)一次区分別の頻度データ PMW 情報⁷も付加されている点を考慮した。プロセスとしては、収集した情報を形態素解析器(janome)を通した後、JAppraisal 辞書の評価表現と合致する評価表現を抽出した。肯定・否定両方抽出された語彙等に関しては、後処理として、手動で前後の文脈からその分類を判断した。プログラム作成は、将来的に学生の自律学習も念頭に初めてでも利用しやすいとされている python3 を利用した。評価表現の分類については JAppraisal 辞書中の system network⁸を参考に肯定と否定を分け分析した。分析は、世界遺産の評価表現の極性分類とカテゴリー分類から記述文全体の内容を分析するとともに世界遺産そのものの評価表現を絞り込み、各評価表現の語彙レベルを確認した。その後、評価表現を中心語としたコロケーションから評価表現の評価対象となる当該地域の具体的な世界遺産を抽出しその語彙レベルを確認するとともに世界遺産に関する専門日本語語彙としての可能性を検討した。世界遺産登録基準の日本語版は世界遺産条約履行のための作業指針(Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention)平成 17 年度版の日本訳(文化庁仮訳)を利用した。

表 1 評価表現分類 JAppraisal 辞書 system network を基に筆者作成

内評価	感情表現	受動	情動> 心状>	評価対象によって感化された感情・行為
		能動	希求> 満願>	評価者が評価対象をどのように位置づけるかを示すことで評価を表すもの
外評価	評価対象の特徴	作用	利害> 効用>	精神的影響に限定されない、もしくは、物理的影響について示す表現を使って評価を表すもの。
		情感	衝動> 反響>	精神的影響についてのみ示す表現を使って評価を表すもの。
		相対	位地> 評定>	コミュニティに存在する他のグループ要素と評価対象の比較を必須とし、特異性や異質性を示すことで評価を表すもの。
		内在	性情> 性質>	評価対象の特定の内属要素を指定して評価を示す表現を使って評価を表すもの。
		外在	世評> 価値>	評価対象の内属要素を指定せずに評価を示す表現を使って評価を表すもの。

2.3.2 日本語教育語彙レベル確認

抽出された評価表現の日本語レベルを確認するため、日本語教育語彙表⁹を用いて分類可能な 6 段階の初級前半から上級後半とそれ以外のものに分類した。語彙レベルの確認に日本語教育語彙表を利用したのは、欧州の語学レベル分類である CEFR の 6 分類と同じく細分化されており、将来的に CEFR との語彙レベルや、文書難易度の確認に利用しやすいと考えられるからである。また 6 段階以外の語彙に関しては、JAppraisal 辞書に含まれる PMW の情報を用いその語彙レベルを推定した。利用した PMW の情報は、建築学が含まれる NDC=50 技術・工学及び、彫刻・絵画・工芸が含まれる NDC=70 芸術・美術の情報を利用した。

2.3.3 評価表現別評価対象抽出

当該地域の世界遺産は建築を中心とする芸術・美術分野に関するもので構成されており、その具体的対象はそれぞれ登録資産詳細で確認できるが、具体的にその分野の中の何ほどのくらい評価表現の対象になっているかを確認するため、抽出された評価表現を中心語とする前後5スパンのコロケーションからそこに現れる評価対象を抽出しその語彙レベルを確認した。抽出は評価表現中先に確認した世界遺産そのものの評価に使われていた肯定の外評価のうち、PMWの情報があある建築を含むNDC=50 技術・工学、NDC=70 芸術・美術に関する評価表現とした。また評価表現と評価対象の任意の組み合わせにより、用例の抽出が可能かどうか確認した。評価対象の抽出、用例抽出とも評価表現抽出同様、自然言語処理により行った。

3 結果

3.1 概要

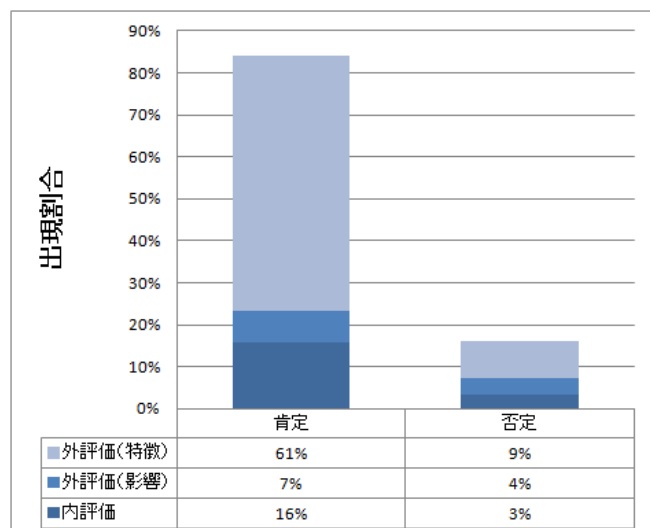
対象となった記述文のうち、評価表現辞書にある7,758語中合致した語彙は646語、総出現回数は3,943回であった。形態素解析後の形態素数は105,405語であり、約4%弱が評価表現であることになる。もっとも多用された評価表現は「美しい」で出現回数は280、「聖」は158、「有名」は119であった。世界遺産の登録基準(i)に含まれる評価表現「傑作」は73であった。JAppraisal辞書にはNDC分類情報も付与されており、今回当該地域の世界遺産の特徴として想定されたNDC=5 技術・工学もしくはNDC=7 芸術・美術分野に含まれる評価表現は499語(約77%)であった。辞書では評価表現を227のカテゴリに分類可能であり、全てそれに従い抽出したが、今回の目的である、世界遺産の評価表現と評価対象の専門語彙抽出とレベル確認、評価対象の抽出と用例抽出の観点から分析を行った。

3.2 詳細

3.2.1 極性分類 肯定否定

まず、全体の傾向を見るために、評価極性について分析した。肯定、否定の評価極性については語彙数では74%が肯定で26%の割合で否定が見られた(出現回数では肯定84%、否定16%)。それぞれのカテゴリ分類については、大きく外評価と内評価に分類した。それぞれの約8割が外評価であった。肯定の評価表現の内訳をみると、外評価は、美しさや、卓絶性、豪華さを表しており、世界遺産そのものの特徴を評価している表現であった。内評価については、観光客がその場所に行った場合に感じるであろう感情や感動を表現しており、旅行商品購入の動機付けに利用されていると考えられる。特に観光サイトや、旅行サイトで用いられていた。否定の評価表現の内訳をみると、同じく外評価が8割を占めるが衰退・不正・争いを表す表現であった。中でも他からの影響を

図1 評価表現の極性と内訳



示す外評価「作用」については、侵入・攻撃・被害・危機等の表現が目立った。内評価についても、恐怖や失意・怒りや憎しみといった表現であった。

3.2.2 評価表現の日本語教育語彙レベル確認

抽出された 646 の評価表現中 475 の語彙の日本語教育語彙レベルが確認された。また 646 語彙中 493 が NDC=5（技術・工学）もしくは NDC=7（芸術・美術）に含まれていた。どちらか一方にのみに含まれていた語彙は 22 であった。日本語教育語彙表分類によると中級後半が最も多く、次に上級前半、中級前半の順となった。また日本語教育語彙表に含まれない語彙は 171 であった。これらの語彙中 PMW 情報がある 125 について両 NDC の PMW の中央値で上級後半のグループと比較すると PMW=8.8/上級後半に対して PMW=2.1/その他となり、ほぼ上級後半レベル以上の語彙であることが確認できた。

表 2 日本語教育語彙レベルと NDC から見た専門用語数

	1:初級前半	2:初級後半	3:中級前半	4:中級後半	5:上級前半	6:上級後半	7:その他
日本語教育語彙表 語彙数	32	47	82	164	135	15	171
内NDC=5or7 PMW有の語彙数	25	35	59	133	112	10	125

3.2.3 評価表現別評価対象抽出

抽出された評価表現中、当該地域の世界遺産を評価していると考えられる肯定の外評価表現のうち中心語となった評価表現は 255 語であった。抽出された結果は前後 5 スパンにすることで二重にカウントされているものもあったため、抽出された評価対象のうち出現回数が 30 回以上のものについて、それぞれの組み合わせで改めて評価表現との関係を確認した。各評価表現(縦軸)を中心語とした評価対象の出現回数(横軸)を表したものが表 3 である。聖堂、教会、修道院等は当該地域の文化がキリスト教と深く結びついていることが確認できる。また、宮殿など当該地域の権力者の存在や、城、城壁、要塞など外敵の侵略から守るための防衛施設の存在から、世界遺産の登録基準(ii)に当たる「価値観交流又はある文化圏内での価値観の交流を示すもの」に関する説明として当該地域の歴史を表していることがうかがえる。評価対象の日本語教育語彙レベルについては、対象外になるものが見られるが、聖堂や修道院、城壁等は地域文化の特徴を表すものであった。

表 3 評価表現別評価対象出現回数と語彙レベル

評価対象と 評価表現の 出現回数	語彙 レベル	出現 総数	聖 堂	建 築	街	宮 殿	広 場	教 会	都 市	建 物	塔	町	建 造	芸 術	修 道 院	城 壁	彫 刻	要 塞	画	城	鐘 楼	美 術	景 観
語彙レベル			-	4	4	5	3	2	3	2	5	3	5	4	-	-	4	-		3	-	4	5
出現総数			(496)	(406)	(326)	(299)	(238)	(196)	(196)	(182)	(164)	(183)	(155)	(125)	(107)	(77)	(72)	(65)	(64)	(63)	(47)	(33)	(33)
傑作	5	(73)	8	18		5		1						6			6		1			6	
聖	5	(158)	58	2		1	1	12					3		11			11			3		
華麗	5	(18)	2		1	3	2		1	1		1		1									
豪華	4	(43)				1				2	1		2				1		2	1			
重要	4	(45)	1	9	5	1			2	2		1	2	2								1	
美しい	3	(280)	8	8	29	8	21	7	7	1	4	15	4	4	2	2	4		9	4	1	3	6
有名	1	(119)	3	9	1	1	5	3	1	1	7		3	1	2		2			1	4		

学習者にとって、類似の評価表現の選択は、難しいと思われるが、評価対象と評価表現の組み合わせから、よく使われる評価表現の用例抽出なども可能であることが確認できた。例え

ば、彫刻&傑作では「ロマネスク彫刻の傑作」等、評価対象の前に時代や様式を特定することが多いことがわかる。

4 考察

当該地域の世界遺産に使われる評価表現を分類し、登録基準との関連性を考えるため、評価表現を極性評価と、内評価、外評価で分類した場合、肯定評価は大きく2つに分類され、世界遺産そのものの客観的な評価（外評価）と、その評価対象から受ける心理評価（内評価）を表す評価表現に分類できた。また否定の評価表現は外評価内評価とも当該地域の歴史に関しての表現であることが確認できた。世界遺産そのものの肯定評価は主に、その登録基準(i)に関係する表現で、歴史的な経緯は登録基準(ii)に関係している表現と考えられる。また、内評価に関しては、ユネスコの記述にはほぼ見られず主に旅行会社等が利用しており世界遺産を観光した際の感動等を表現していた。登録基準の(ii)評価表現については、NDC=20 歴史の情報を考慮し、肯定否定の両極性を考慮し別途分析する必要があると考えられる。

日本語教育レベルについては中級前半から上級前半の語彙が約6割を占め、また対象外になる語彙も多くみられた。対象外になった語彙のPMWを評価表現辞書で確認すると、ほぼ上級後半以上のレベルであることが推定され、世界遺産の記述文の専門日本語教育への利用は上級レベルの学習者が適当であると考えられる。これらの語彙は、当該地域の世界遺産評価のための専門語彙検討の対象になると考えられる。

コロケーションを利用した評価表現を中心語とした評価対象の抽出とその出現回数は、当該地域の文化遺産の特徴をよく表していた。これらも、当該地域の専門日本語としての学習の中心となる専門語彙になると考えられる。今回は、抽出された外評価の全ての評価表現を利用したが、その細分類や、出現回数などを考慮し中心語の評価表現を絞り込むなどして共起関係も考慮すれば効率的な抽出も可能であると考えられる。また、評価表現と評価対象の組み合わせで前後スパンを考えながら記述文を抽出することにより用例の抽出も可能であることは、学習者にとって難しいと思われる類似の評価表現の使い分けや言い換えを判断する手助けになると思われる。

5 まとめ

日本語教育が普及してきている現在でも、海外での現場環境は国により多種多様であり、現場に合わせた対応をとっていると思われる。さらに専門日本語教育となれば、限られたリソースで学生の将来を考慮しつつ対応するには自律学習は避けられないと思われる。幸い、IT 関連技術の発達もあり、海外での日本語学習環境は目的、レベルに合わせ多様な選択肢が考えられる。今回の結果は、当該地域の専門日本語教育の可能性が見えただけで、実際に実施し、評価する必要があるのは言うまでもない。建築・芸術を中心とした世界遺産に関する文章が、自国文化の理解や、毎年新規登録される世界遺産の UNESCO からの翻訳・文書作成をとおした学習に使えるばかりでなく、世界遺産の記述にあたり、政府機関や旅行会社等の利用目的に合わせた、説明文の作成に利用できる可能性は確認できた。

得られた結果から語彙レベルやプロセス等を中心に判断すると、世界遺産は中・上級の専門日本語教育として、修士課程相当での学習素材として適当であると考えられる。教育現場

の限られた時間とスタッフで、毎年追加される世界遺産を考慮した教材を考えると、学生に基礎的なプログラミングを習得させ、本プロセスをベースに基礎となるプログラムを提供した上で、自ら情報収集を行い分析方法を考え、独自の辞書を作成し自律学習させることが適当だと考えている。

注.

¹ Croatian National Tourist Board HTZ <http://www.croatia.hr/en-GB> access 07.2018

² Mapping and performance check of the supply side of tourism education and training
Country Report for Croatia February 2016 02, EUROPEAN COMMISSION

³ Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention, United nations
Educational, Scientific And Cultural organization WHC17/01 12 July 2017

⁴ 松野直行(2018)「クロアチアにおける世界遺産の日本語記述に関する表現手法の分析」International
Symposium Japanese Language Learning for New Generations: Book of Abstracts, 2018.

⁵ 日本語アプレイザル評価表現辞書 (JAppraisal 辞書) ～態度評価編～Version1.2 2012 年 3 月

⁶ 世界遺産条約履行のための作業指針 文化庁 文化遺産オンライン <http://bunka.nii.ac.jp/index.php>

⁷ 100 万語当たりの出現頻度 NDC 別頻度データ(bccwj ndc.txt)

⁸ JAppraisal 辞書における評価表現の分類体系の記述

⁹ 本研究では、日本語教育語彙表 ver1.0 (<http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV.html>) を利用した。

<参考文献>

英文参考文献

Croatian National Tourist Board HTZ <http://www.croatia.hr/en-GB> access 07.2018

Mapping and performance check of the supply side of tourism education and training

Country Report for Croatia February 2016 02, EUROPEAN COMMISSION

*Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention, United nations
Educational, Scientific And Cultural organization WHC17/01 12 July 2017*

Schmidt Leo(2016) 「ヨーロッパにおける世界遺産教育」,『世界遺産学研究 1』, pp7-10.

日本語参考文献

伊藤英明(2014) 「専門日本語教育における自己主導型学習の可能性—学習者による‘私
の’専門語彙の抽出とリスト化—」,『専門日本語教育研究 16 巻』, pp23-28.

佐野大樹(2012)『日本語アプレイザル評価表現辞書[態度評価編] JAppraisal 辞書 ver1.0』仕様
説明書, 及び, 評価表現分類表 言語資源協会発行 2012 年 3 月.

日本語教育語彙表 ver1.0(<http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV.html>).

松野直行(2018)「クロアチアにおける世界遺産の日本語記述に関する表現手法の分析」
International Symposium Japanese Language Learning for New Generations: Book of Abstracts,
2018.

分析データ出典

UNESCO <https://whc.unesco.org/en/statesparties/hr> (2019 年 2 月閲覧)

阪急交通社 <http://www.hankyu-travel.com/kaigai/keyword> (2019 年 2 月閲覧)

JTB https://www.jtb.co.jp/kaigai/theme/world_heritage/ (2019 年 2 月閲覧)

クラブツーリズム <https://www.club-t.com/special/abroad/whc/> (2019 年 2 月閲覧)

日本旅行 <http://www.nta.co.jp/kaigai/europe/worldheritage/> (2019 年 2 月閲覧)

旅工房 https://www.tabikobo.com/world_heritage/ (2019 年 2 月閲覧)

H.I.S https://www.his-j.com/world_heritage/ (2019 年 2 月閲覧)

ファイブスタークラブ <https://www.fivestar-club.jp/area/> (2019 年 2 月閲覧)

AB ロード <https://www.ab-road.net/tour/theme/isan01/TYO/> (2019 年 2 月閲覧)

トラベルコ https://www.tour.ne.jp/w_special/heritage/ (2019 年 2 月閲覧)

Expedia <https://welove.expedia.co.jp/world-heritage/> (2019 年 2 月閲覧)
skyticket <https://skyticket.jp/guide/europe/> (2019 年 2 月閲覧)
BIGLOBE https://travel.biglobe.ne.jp/kaigai_top.html (2019 年 2 月閲覧)
世界遺産プラス <https://si-p.net/> (2019 年 2 月閲覧)
世界遺産オンラインガイド <https://worldheritagesite.xyz/> (2019 年 2 月閲覧)
イタリア政府観光局 (ENIT) <http://visitaly.jp> (2019 年 2 月閲覧)
Croatian National Tourist Board <https://croatia.hr/ja-JP/experiences/> (2019 年 2 月閲覧)
スペイン政府観光局 <https://www.spain.info/ja/> (2019 年 2 月閲覧)
フランス観光開発機構 <https://jp.france.fr/ja> (2019 年 2 月閲覧)
在ギリシャ日本大使館 https://www.gr.emb-japan.go.jp/itpr_ja/ (2019 年 2 月閲覧)

An Analysis of Evaluation Expressions Relating to World Heritage Sites in Southern Europe

A Text Analysis Using Evaluation Expressions and Its Application Within Specialized Japanese Language Education

Naoyuki MATSUNO
Juraj Dobrila University of Pula

Abstract

This study examined the potential of using World Heritage Site descriptions to create region-specific Japanese learning materials. During the course of a specialized Japanese language education program focused on tourism, the author conducted a vocabulary extraction and text analysis of evaluation expressions relating to World Heritage Sites in Southern Europe. After analyzing the characteristics of the evaluation expressions extracted from site descriptions via natural language processing using a dictionary of evaluation expressions, and after checking the level of the vocabulary items, selected evaluation expressions were used to extract the subjects of the evaluation. This resulted in the extraction of a total of approximately 4,000 evaluation expressions extracted from an online corpus of approximately 100,000 words, which were then checked for evaluation expressions referring to World Heritage Sites. In addition, typical evaluation subjects representing the culture of the relevant geographical region were successfully extracted from collocations featuring evaluation expressions as their central lexical items, establishing the potential for the extraction of example expressions from their combinations. The study focused on intermediate and upper level vocabulary items, but also included an even higher level, confirming the applicability of World Heritage Site descriptions in the creation of upper and intermediate level learning materials to be used in specialized Japanese language education.

結束性のある文章の理解を促す対照言語学的研究

—ドイツ語, イタリア語, ロシア語との対照を通して—

仁科 陽江
広島大学

要旨

日本語は省略が多くてあいまいだという声が聞かれるが, 本論では, 日本語における省略が単なる省略ではないこと, 人称代名詞を明示しなくても, 人称指示は日本語独特の方法で言語化されていること, 構造の複雑さや表現の方法は異なっても, それぞれの言語が独自のしくみを持っていることを, 人称指示を明示するヨーロッパ言語を日本語と対照することによって示す。具体的には, テキストの分析を通して, ドイツ語の文法的性・数・格による人称代名詞の区別が, 日本語ではダイクシス表現や多様な述語表現によって区別され, イタリア語では豊富な時制表現, ロシア語ではアスペクト表現によって, 人称の関係やできごとの焦点が表されていることを例示する。さらに, 人称指示をトピックの連続性として認識することで, 結束性・一貫性のある文章構成についての理解を深められることを示す。テキスト言語学や個別言語学の知見を日本語教育に応用できる一例である。

【キーワード】 指示, 一貫性, 省略, ダイクシス, ベネファクティブ

Keywords: reference, coherence, ellipsis, deixis, benefactive

1 はじめに

本論は, 指示関係 reference のつながり(結束性 cohesion)や物語の語り(一貫性 coherence)など, テキスト構造の理解を促す対照言語学的研究である。人称指示を代名詞 pronoun で明示しない日本語テキストとの対照を, ドイツ語(ゲルマン語族), イタリア語(ロマンス語族), ロシア語やセルボクロアチア語(スラブ語族)というヨーロッパの言語(印欧語)を例に, それぞれの言語における多様な方略 strategy を示すことによって行う。他言語の言語事実を検証すること, いわば日本語を外から見ることで, 日本語の特徴を明らかにすることができる。

日本語は省略が多くてあいまいだといわれ, とくに, 人称指示を代名詞や動詞の一致によって明示するヨーロッパ言語を母語とする学習者からは, 誰が誰に対して行った行為なのかわからないという声も聞かれる。しかしながら, 母語話者の間で意味が通じているのであれば, そこに人称代名詞などがなくても, 人称指示を表す体系があるはずである。本論ではそのようなテキストの結束性を事例によって示す。

また, 過去と非過去の対立しかない日本語のテンス体系が, テキスト内で人称を区別する方略になっているのではないかという仮説のもとに, イタリア語やロシア語の動詞の形態と対照する。前者は豊かなテンスの体系を持ち, 後者は同じ過去形であっても語彙の上でアスペクト的対立を持っている。それぞれの言語が独自の方略によってテキストの一貫

性を構築し、人称の関係やできごとの焦点が表現されていることを示す。

2 ドイツ語との対照

2.1 ゼロ代名詞とそれに代わるもの

2.1.1 省略

テキスト 1 はフランツ・カフカの『審判』(1915) のドイツ語原文である。その日本語訳(太田 2007) がテキスト 2 であり、対応する文を番号で示している。ドイツ語では、名詞の性・数・格によって代名詞が屈折することで人称指示を表す。一方、日本語では「ゼロ代名詞」とも呼ばれ、そのような文法的制約がほとんどない。テキスト 2 では() 内にドイツ語テキストに相当する代名詞を入れてみたが、省略しているほうが自然な日本語であることは明らかである。「省略」という用語を用いると、本来あるべきものが省かれているというニュアンスがあるが、日本語の場合は、いわば省かれているほうが本来あるべき姿なので、省略という用語は厳密にいうと適切ではない。ここで便宜上用いる「省略」は、単なる omission ではなくて、言語学的な方略としての ellipsis であると理解すべきものである。仁科(2014) における L2 翻訳文法記述の試みでは、(1) 人称代名詞・所有代名詞をいちいち日本語に訳さない、先行語の照応関係は省略(ゼロ代名詞)によって表す(ellipsis resolution) ことと並んで、(2) 照応関係は代名詞よりほかの表現で表す、としている。

それでは、ほかの表現とはここではどのようなものを指すのであろうか。以下にその方略を述べる。

2.1.2 ダイクシス表現

テキスト 2 の(4), (5)には、「持ってくる」「やってくる」といった、移動動詞クルによる空間ダイクシス表現がある。ダイクシス表現は Origo とも呼ばれるダイクシスの中心 deictic center を前提としており、日本語のクルは、ダイクシスの中心となる場所に向かう動きの時に用いられる。また、(12)の「こちら」も空間ダイクシス表現であり、ダイクシスの中心に最も近い場所を指す指示詞として「そちら」や「あちら」と対立をなす。

ダイクシスの中心はその時の状況によって決まるが、ここでは、主人公の K であることがわかる。

2.1.3 ベネファクティブ表現

テキスト 2 の(4)「持ってきてくれる」のクレルは、やりもらいの動詞が補助動詞化して受益・恩恵等の意味を表し、ベネファクティブと呼ばれる。同じくやりもらいの動詞から文法化したアゲルとの違いは、動作の方向であり、クレルは話者あるいは話者の注目する方向へ行為がなされることから、主人公 K の視点¹で述べられていることがわかる。

前節のダイクシス表現と同様に、クルやクレルを持つ述語の主語は K 以外の登場人物に他ならない。

2.1.4 再帰語

ゼロ代名詞に替わるものとして、「持ってくる」「やってくる」などの方向を表す移動動

詞,「こちら」という場所を表す指示語, やりもらいの補助動詞「持ってきてくれる」などが確認できたが, ダイクシスの中心や行為の方向性を確認することによって, K の視点で書かれていることがわかった。よって, 再帰語「自分」というのが K を指すということも明らかになる。

テキスト1 ドイツ語原文

(1)Jemand mußte Josef K. verleumdet haben, (2)denn ohne daß **er** etwas Böses getan hätte, (3)wurde **er** eines Morgens verhaftet. (4)Die Köchin der Frau Grubach, **seiner** Zimmervermieterin, die **ihm** jeden Tag gegen acht Uhr früh das Frühstück brachte, (5)kam diesmal nicht. (6)Das war noch niemals geschehen. (7)K. wartete noch ein Weilchen, (8/9)sah von **seinem** Kopfkissen aus die alte Frau, (10)die **ihm** gegenüber wohnte (11/12)und die **ihn** mit einer an **ihr** ganz ungewöhnlichen Neugierde beobachtete, (13)dann gleichzeitig befremdet (14)und hungrig, (15)läutete **er**. (Kafka “Process” . カッコ内の番号付け及び人称代名詞の太字は筆者)

テキスト2 日本語訳

(1)誰かがヨーゼフ・K を誹謗したに違いない。(2) (彼が) 何も悪いことをしていないのに, (3) (彼は) ある朝逮捕されたのである。(4) (彼の) 部屋主グルーバハ夫人の賄い婦が, 毎朝8時には (彼に) 朝食を持ってきてくれるのに, (5)この日はやってこなかった。(6)こんなことは一度もなかった。(7)K はもうしばらく待ってみた。(8) (彼の) ベッドに寝たまま (9)外を見ると, (10) (彼の) 向かいに住む老婆が(11)珍しく好奇心をあらわにして(12)こちらを観察している。(13)そのうち, どうも様子変だと思い, (14)同時にまた空腹も感じたので, (15)K は (彼は) ベルを鳴らした。(太田 2007: 19. カッコ内の番号付け及びカッコ内の代名詞の加筆は筆者)

2.2 ドイツ語と日本語のテンス表現

日本語では, 時制を表す形態としては, タとル, すなわち過去・非過去の対立があるが, テキスト 2 ではそれは, 時の関係を厳密に表すために使い分けられているわけではない。ドイツ語の原文では, 過去形 (一部は過去完了) のみが用いられており, このようなナラティブなテキストで現在形が混じることはまず考えられない。

第5章の表1では, テキスト2で用いられている文末のルとタ, 言い切りの形でないもの・同時を表す相対時制は㊶と㊷で示す。ル形が用いられているのは, (1) のモダリティ表現を除外するとしても, (4), (9), (10), (12)である。副詞節や連体節がほとんどではあるが, (12)は文末の述語動詞である。そのうち(9)以外は賄い婦や老婆が主語になっている文であることは偶然であろうか。K と K 以外の登場人物によって, テンスマーカーが使い分けられていることを, 統語構造の特徴とも合わせて, 人称指示という観点から, 第5章で他の言語とも対照しつつ検証する。

3 イタリア語との対照

イタリア語は, 他のロマンス語族の言語と同様, 迂言形を含めて数多くの動詞の屈折形態があり, 直説法の過去時制だけでも, 半過去 *imperfetto*, 近過去 *passato prossimo*, 半過去完了 (大過去) *trapassato prossimo*, 遠過去 *passato remoto*, 遠過去完了 (先立過去/前過去)

trapassato remoto といったカテゴリーを形成する。

テキスト 3 のイタリア語訳においても豊かに異なる時制表現が用いられている。文法的に比較的乏しい時制表現を持つドイツ語や日本語との比較を第 5 章の表 1 に示す。ここでは、ドイツ語では過去で表されているものに対応して、イタリア語では遠過去、半過去、半過去進行形と使い分けられていることがわかる。

テキスト 3 には時制により活用した述語動詞をイタリック体で示してある。イタリア語は主語を省略することができるが、人称による述語動詞の一致という文法的制限がある。ドイツ語では代名詞によってコード化されているところを筆者により \emptyset で示してある。イタリア語では主語が省略されるといっても、日本語と異なるのは、主語以外の統語機能では、ドイツ語と同様に、動詞の結合価による必須項目として代名詞が用いられていることだ。固有名詞や所有代名詞も含めてテキスト内ではコード化された人称指示を太字で示している。動詞や前置詞の目的語が *gli*, *lo*, *lei* などの代名詞で表されている。動詞の一致があるために人称を代名詞で区別する必要がないのは主語機能のみであることがわかる。

テキスト 3 イタリア語訳

(1) Qualcuno *doveva* aver calunniato **Josef K.**, (2)perché, senza che \emptyset *avesse fatto* niente di male, (3)una mattina \emptyset *fu arrestato*. (4)**La cuoca della signora Grubach**, la *sua* affittacamere, che ogni giorno verso le otto **gli** *portava* la colazione, (5)quella volta non *venne*. (6) \emptyset Non *era* mai *successo* prima. (7)**K.** *aspettò* ancora un poco, (8/9)(\emptyset) *guardò* dal **suo** cuscino **la vecchia** (10)che *abitava* di fronte (11/12)e **lo** *stava osservando* con una curiosità del tutto insolita per **lei**, (13)ma poi, stupito e (14)affamato insieme, (15) \emptyset *suonò* il campanello. (番号付け, 斜体字, 太字は筆者による。)

4 ロシア語との対照

4.1 スラブ語族の言語における動詞のアスペクト

ロシア語を含むスラブ語族の言語には特有のアスペクト体系がある。セルボクロアチア語を例に、日本語の「学ぶ」が動詞の体 verbal aspect によって二通りに表されることを示す(中島・野町 2010:104f)。

(例 1) Moram da **učim** srpski.

「セルビア語を勉強しなければなりません」

(例 2) Moram da **naučim** srpski.

「セルビア語をマスターしなければなりません」

例 1 で用いられている不完了体 imperfective は、概して継続的に続く動作、習慣、進行などを表し、例 2 の完了体 perfective では、動作の開始や終了、一度の出来事などを表す。その違いによって、この例では「学ぶ」に対する見方が異なり、完了体である **naučim** は勉強の結果や到達点にこだわっており、勉強の結果、つまり言語をマスターする、という動作が完結した時点に注目しているが、**učim** のほうは勉強しているという状態以外は何ら言及していない。形態的には、完了体動詞に接頭辞がついたり動詞後半の形態で区別したりするが、形態上の関連の無い語彙的意味で対立をなすものもある。

ゲルマン語族のドイツ語には、*lernen* 「勉強する」に対して *erlernen* 「マスターする」な

ど、数は限られているが接頭辞によるアスペクト的対立がないわけではない。日本語の場合、ルとテイルの文法的対立や複合動詞などの語彙的対立が一般にアスペクト的対立であるとも言われている。しかし、教科書などで前後の文脈無しに独立した例文として対照したとしても、単純に一对一の関係にはならず、実際に応用できるのが難しいのも事実である。次節ではテキストの中でどのようにアスペクト的対立が用いられているか、ロシア語の例を示す。

4.2 ロシア語動詞のアスペクト

テキスト4は、テキスト1をロシア語に訳したもので、相当する文に番号を付し、述語動詞を太字で示している。テキスト内では文法的に過去形の時制をとるが、完了体動詞と不完了体動詞が混在して、文章を構成している。それを他の言語の述語動詞の特徴と比較対照したものが第5章の表1である。そこに見いだされる言語間における一定の相関性については、次章で述べる。

テキスト4 ロシア語訳

(1) Кто-то, по-видимому, **оклеветал** Йозефа К., (2) потому что, не **сделав** ничего дурного, (3) он **попал** под арест. (4) Кухарка его квартирной хозяйки, фрау Грубах, ежедневно **приносившая** ему завтрак около восьми, (5) на этот раз не **явилась**. (6) Такого случая еще не **бывало**. (7) К. немного **подождал**, (8/9) **поглядел** с кровати на старуху, (10) **живущую** напротив, (12) - она **смотрела** из окна с каким-то необычным для нее любопытством (13/14) - и потом, **чувствуя** и голод, и некоторое недоумение, (15) **позвонил** (番号付け、太字は筆者による。)

5 文章構成の対照

5.1 テンス・アスペクト体系の相関性

これまでの四言語のテンス・アスペクト表現をまとめて対照したのが表1である。そこに現れる相関性を拾い上げてみると、(3), (5), (7), (9), (15)においてはすべて、ドイツ語の過去形、イタリア語の遠過去形、ロシア語の完了アスペクト PFV が用いられている。対応する日本語は、(9)で接続助詞トに続く制約のため㊦となっている他は、文末のタである。²

それでは、この共通する部分と、それ以外の部分では、どのような違いがあり、文章の中でどのような役割を持つのであろうか。人称指示の観点から見れば、(5) 以外はすべて K が主語となっている。表1の「できごと」で示すように、この部分は、文章の骨格となる出来事の推移について、次のように語られている。(3) K が逮捕された。> (5) 賄い婦が来なかった。> (7) K は賄い婦を待った。> (9) K は老婆を見た。> (15) K はベルを鳴らした。その他の部分は、状況や事情、それについての説明、老婆の様子や K の状態の描写となっている。表1ではそれらをまとめて背景としている。背景部分は、句や節として統語的に従属しており、不完了アスペクト IPFV をとるものがほとんどである。

イタリア語のテキストの中では遠過去、半過去、遠過去完了、半過去完了、半過去進行形と様々な時制が用いられているが、出来事を語って物語を進める部分では、すべて遠過去になっており、機能的な相補分布がある。このように活用の多い時制表現は、テンスばかりでなく、アスペクト表現としてテキストを構造化する役割を担っていると言ってよい。こ

れは, Hopper 1979 がフランス語の例をもって, 談話の中での時制表現と前景化の関係について示したごとく, 日本語のタやイタリア語の遠過去形は, 出来事を描写して前景を作る完了アスペクトのように, それに対して日本語のル・テイルやイタリア語の半過去, 過去完了, 進行形は, 背景となる状態を表す未完了アスペクトのように, 文の連鎖の中で使い分けられている。

そして, 背景となる状態を表す部分に, K 以外の登場人物が描かれているので, 日本語のテンス表現が人称指示によって使い分けられているという仮説が成り立ったわけである。

5.2 主題標示 topic marking

日本語においては主題を表すハと主格を表すガの使い分けも文章構成に貢献している。このような助詞による使い分けは, ドイツ語, イタリア語, ロシア語のようなヨーロッパの言語には存在しない形態論的特徴である。表 1 には, それぞれの文の主語にあたる人称が, ゼロ代名詞の場合は \emptyset で, 人称が明示されていて助詞でマークされている場合は, それガとハのどちらであるかを示している。テキスト 2 では, ハと主格のガと照応を表すゼロの使い分けは次のようになっている。(1) で K が斜格で導入され, (2) と (3) は前方照応のゼロで続き, (4) でグルーバツハ夫人の賄い婦がガでマークされて新たに導入され (5) はゼロで続く。(7) で K に交替するときはハで現れ, (8) (9) とゼロで続く。(10) でガとともに老婆に交替し, (11) と (12) はゼロで続く。(13) と (14) のゼロは K を指す後方照応であり, (15) で K はハでマークされている。すなわち, 人称指示対象が交替して賄い婦と老婆が出現するときはガ, K については導入されてから一貫してハで出現している。

ということは, K と K 以外の登場人物において, 指示対象の違いが言語化されていることになる。K にトピックマーカであるハが用いられているのは, K が常に談話世界 discourse universe に存在することを示し, 談話における K のトピック性 topicality の高さを示している。

5.3 テキストの Questio

上で述べた, テキストの中の「出来事を語って物語を進める部分」については, もう少し詳細に記述する必要がある。Questio 理論 (Klein & Stutterheim 1992) では, テキストの内容を問う Questio を明らかにすることによって, そのテキストの特徴を示すことができる。例えば出来事を語る物語であれば, 「何が起こったのか」という Questio が考えられるが, 本論で扱ったテキストの Questio は, 単に「出来事」でなく, 「K にまつわる出来事」である。このテキストの内容を問う Questio は, 「K に何が起こったのか」とであると考えられ, そのためにテキストにおける視点化が図られているといえる。K に注目した Questio をもつテキストであるので, K の視点は著者および読者の視点であり, そのために (そのおかげで) 読者は指示関係を明示する代名詞などがなくてもテキストを正しく理解するのである。

これまでの観察により, 人称指示に関連して様々な方略があり, 言語によって方略こそ違え, それぞれに相関を見ることがわかった。このような方略はテキストの構造化やトピックの連続性 topic continuity (Givón 1983) が保たれるように, 主人公となる K の視点を保つべく, そしてその視点から物語の展開が一貫性をもって語られるべく, 機能している仕組みであるといえる。

表1 文章構成の対照

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
ドイツ語	過去 M	接・過去	過去	過去	過去	過去完了	過去	奪格句	過去	過去	共格句	過去	過去分詞	形容詞	過去
日本語	ル M	ナイ	タ M	㊦	タ	タ	タ	㊦	㊦	㊦	㊦	テイル	㊦	㊦	タ
イタリア語	半過去 M	接・先立過去	遠過去	半過去	遠過去	大過去	遠過去	奪格句	遠過去	半過去	共格句	半過去進行形	過去分詞	過去分詞	遠過去
ロシア語	PFV 過去	PFV 副動詞	PFV 過去	IPFV 形動詞過去	PFV 過去	IPFV 過去	PFV 過去	奪格句	PFV 過去	形動詞現在	共格句	IPFV 過去	IPFV 副動詞		PFV 過去
主語	誰か	K	K	賄い婦	賄い婦	こんなこと	K	K	K	老婆	老婆	老婆	K	K	K
ガ・ハ	ガ	∅	∅	ガ	∅	ハ	ハ	∅	∅	ガ	∅	∅	∅	∅	ハ
できごと			逮捕された		来なかった		賄い婦を待った		老婆を見た						ベルを鳴らした
背景	状況	説明		事情		説明		状態		様子	様子	様子	状態	状態	

6 まとめ

人称指示については、テンス、アスペクト、トピックマーカー、ゼロ代名詞の相関があることを複数の言語を対象に確認できた。ドイツ語では性・数・格を区別する代名詞によって人称指示が明示されるのに対し、日本語は非明示的な、すなわちコード化されないゼロ照応である。そこではダイクシス表現、ベネファクティブ構文、時制表現の使い分けなど、豊かな方略によって、参与者との関係がわかる。ドイツ語や英語では比較的単純に過去形でしか表されないことがイタリア語では文法的に多様に屈折する時制表現で、出来事の表し方を区別している。ロシア語では、文法的には同じ過去形でも、動詞の語彙によってアスペクト的違いが明示され、意味的に区別される。これらの言語では、それぞれの方略が相関性をもち、前景化や背景化といったテキスト構造を決める要素にもなる。トピックの連続性を形成し、結束性と一貫性のある文章構成に寄与している。

7 おわりに

本研究では、それぞれの言語において構造の複雑さや表現の方法は異なるが、独自のしくみによって、人称指示、テキストの構築のために機能していることを示した。教科書などで、ある特定の文法事項を前後の文脈無しに独立した例文として比べたとしても、実際に応用できるようにはならない。たとえば日本語のテイルは継続相なので、ロシア語の不完了体に相当する、など、たとえ傾向はあるにしても、単純に一对一の関係にはならないのは明らかである。テキストの中で言語を対照することによって、それぞれの言語の文法的制約を学び、そしてテキストの結束性と一貫性を表す言語表現を知ることによって、学習者は母語に対する気づきを得る。また、それぞれのストラテジーに言語を超えた相関性があるのを知ることによって、学習言語の理解をより深めることができる。

これまでの日本語研究はネイティブの研究者による、日本語のみを射程に置いた自律的な記述・説明がほとんどで、現在、文法記述に閉塞感がある。学習者の母語をより広く知ることによって日本語研究に新たな観点をもたらす対照言語学的研究の可能性は高い。本研究は、学習者の母語を研究するネイティブの研究者によるものであるが、ノンネイティブの日本語研究者との共同研究を行うことも意義があろう。一般言語学的分析やフィールドワークの方法論による対照研究も可能であろう。ヨーロッパの各国で共通の母語を持つ日本語学習者・研究者・翻訳者にとって、言語の対照はローカルな問題であるが、様々な言語と対照を行うことによって、日本語における認知の在り方や言語の類型などが浮き彫りになってくる、それを適切に記述するのは日本語教育においてグローバルな課題である。本研究では三つの言語のストラテジーと対照し、表現形式の多様性と機能的な共通性を示すことができた。願わくは世界の日本語学習者の多様な言語が記述・対照され、それによって日本語の性質がより客観的に明らかにされることを期待する。

注.

¹ 視点については、Kuno, Susumu and E. Kaburaki (1977) 参照。

² ただし、(3) の文末がいわゆるノダ文になっているのはその前の文脈がモダリティ表現 M になっていることと関連する。

<参考文献>

- 太田達也 (2007) 『ドイツ語おもしろ翻訳教室』 NHK出版.
- 中島由美・野島素己 (2010) 『ニューエクスプレス セルビア語・クロアチア語』 白水社.
- 成山重子 (2009) 『日本語の省略がわかる本』 東京：明治書院.
- 仁科陽江 (2014) 「翻訳と日本語教育 ―テキストレベルにおける翻訳文法記述の試み―」, 『日本語教育連絡会議論文集』 26 巻, pp.81-89.
- Givón, Talmy, et al. (eds.) (1983) *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- Halliday, M. A. K., and Ruqaiya Hasan (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hopper, Paul J. (1979) Aspect and Foregrounding in Discourse. In: Talmy Givon (ed.) *Discourse and Syntax*, 213-241. New York: Academic Press.
- Klein, Wolfgang and Christiane von Stutterheim (1992) Textstruktur und referentielle Bewegung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 22:86: 67-92.
- Kuno, Susumu and E. Kaburaki (1977) Empathy and Syntax. *Linguistic Inquiry* 8(4): 627-672.
- Nishina, Yoko (2015) Translation der Personenreferenz in Textsorten. In: J. G. f. Germanistik (ed.) *Translation und deutsch-japanische kontrastive Grammatik*. München, Iudicium: 49-66.

<原典資料>

- Kafka, Franz (1993) *Der Proceß*. Roman in der Fassung der Handschrift. Herausgegeben von Malcolm Pasley. Frankfurt a. M. Fischer.

For Understanding Cohesive Texts A Contrastive Analysis of German, Italian, Russian and Japanese

Yoko NISHINA
Hiroshima University

Abstract

For learners from Europe, whose languages have an overt marking system for person reference, the Japanese language is often described as being vague and elliptical. It is shown that ellipsis in Japanese is not a simple omission and the person reference is established in its own way without pronouns. The comparison with German, Italian and Russian will reveal that the language structure and devices may be various in these languages which have different systems to express a certain function. For example, the person reference is expressed by the agreement of grammatical gender, number and case in German, whereas it is differentiated through deixis, benefactive, verb forms etc. in Japanese. The rich tense system in Italian and the aspectual opposition in Russian contribute to express the personal relation in a text and to focus on the ongoing event.

The contrastive approach raises awareness of native speakers for their own languages. The learners will notice the typological differences and understand the strategies for referential expressions and for building up the cohesive and coherent text structure.

This study is a good example for applying the text linguistics and linguistics of individual languages to teach Japanese as a foreign language and translation.

継承日本語を学ぶ意味

—複言語・複文化主義の視点から—

Clénin-道上 まどか (ベルン日本語教室)、Fellner-宮良 眞理子 (元グラーツ大学)
Fuchs-清水 美千代 (バーゼル日本語学校)、Kaiser-青木 睦子 (元ルツェルン日本語学校)

要旨

本研究では、ヨーロッパで継承日本語教育を受けて成人となった人々へのインタビュー調査を通して、継承語を学ぶことで得られるものを明確にするとともに、継承語教育の意味を複言語・複文化主義の視点から再考察した。将来的には、今回の調査が今後の継承日本語教育におけるシラバスや教材作成などに役立つことを期待している。

研究の具体的な方法としては、「対話的構築主義アプローチ」(桜井厚 2005、p.29) による、ライフストーリー・インタビューを行い、このインタビュー調査結果から見えてきたものを抽出して分析した。今回の調査結果をこれからの継承日本語教育研究に繋げ、様々な継承日本語教育のあり方を考察していきたいと考える。ヨーロッパの一地域の調査であるが、内容的には世界的に貢献できるものとの認識を持ち、ヨーロッパのみならず、世界における継承日本語教育関係者の役に立てればと思う。

【キーワード】 継承日本語、複言語・複文化主義、インタビュー調査、学習者

Keywords: Japanese as a heritage language, Plurilingualism-Pluriculturalism, Interview survey, Learner

1 はじめに

1.1 調査の背景

欧州における継承日本語教育の実情は、一般にはあまり知られておらず、継承日本語教育に関する研究も多くない。欧州の日本語教育界においても、継承日本語教育の実際はあまり知られていなかった。近年、海外に住む日本人の増加とともに継承日本語を学習する子どもたちへの日本語教育に関心を寄せる人々が多くなってきている。

今回、研究調査を行ったのは、長年、継承日本語教育に深く携わってきた教師達である。欧州における継承日本語教育は、日本人学校や補習授業校での学習と同等に見る人が今も多い。継承日本語教師には継承日本語教育に特化した養成機関や研修の機会もなく、文科省や外務省からの支援も全くない状況が続いている。ただ、スイスでは保護者たちによる非営利の日本語教育機関が 34 年前から順を追って 8 校設立されており、そのような機関が継承日本語を学ぶ子どもたちへの日本語学習の機会を提供している。また、スイスの各州では様々な継承語教育を支援する州教育庁の動きがあり、継承日本語教育機関の連絡会や教師研修会も開催されている。

オーストリアでは、調査者の知る限りでは、継承日本語教育機関における継承日本語教育は行われていないが、補習授業校で日系子女のための国語教育が行われている。また、

「日本語を話す子供の会」という組織があり、日本語の授業は行ってはいないが、日本をルーツの一つとする子どもたちのために日本文化を伝える行事などを行っている。

継承日本語学習は、単に日本語を学ぶという語学学習と異なり、日本語を学ぶ子どもたちにとっては、自身のアイデンティティの確立に大きく関わり、親子のコミュニケーションを円滑にし、その絆を強くし、また温めるものである。さらには、異文化理解の促進にも関わる教育である。継承語教育は欧州評議会の推進する複言語・複文化主義社会の実現のための基礎的な教育となることは言うまでもない。このような視点から継承日本語教育の意味をインタビュー調査によって探ることとした。

1.2 調査の目的

今回の調査の目的は以下の三点である。

- (1) 複言語・複文化主義社会を目指すヨーロッパにおける継承日本語学習の意味を探る。
- (2) 継承日本語学習者が社会経験をもつ成人となった時、何を日本語学習で得たと思うのかを知る。
- (3) 欧州において、継承語としての日本語ができるということは、一個人の人生においてどのような意味を持っているのかを探り、調査結果から得たものを今後の継承日本語教育を実践していく際の参考としていく。

1.3 調査方法

今回の調査目的の達成のために、調査者は現在成人となった日本語学習者へのインタビューを通して、継承日本語教育の意味を探り出すこととした。インタビューには様々な方法があるが、調査側の意向に沿ったインタビュー調査ではなく、調査者と調査対象者が対話を重視したインタビューにより、強制や制約のない自由な発言の中から、日本語学習の意味を探っていきたいと考えた。調査は、「対話的構築主義アプローチ」(桜井厚 2005)によるインタビューで行った。

調査は以下の手順で行われた。

- 1) インタビューでのテーマ項目を調査者全員で作成。
- 2) インタビュー協力者とインタビュアーの共同作業としての語りを録音したものを文字起こしし、内容をまとめた。
- 3) 協力者一人一人のインタビューの状況と結果を発表者全員で共有する作業を行なった。
- 4) インタビューの内容、共通項をまとめ、全員で考察を行った。

1.4 調査概要

調査の概要は以下の通りである。

調査時期：2019年4月から6月

調査場所：オーストリアとスイスの各地

調査対象者のプロフィール：

- 今回の調査対象者は全員の母親が日本で育った日本人であり、本人たちはヨーロッパで育ち、現在もヨーロッパ在住の者だった。
- オーストリアやスイスの現地校で教育を受け、さらに日本語を学習した者。

この場合の日本語学習の意味は、文科省公認の補習校での学習ではなく、家庭学習

および非営利の継承日本語教育機関での学習。さらに、それぞれの日本語学習歴は様々であった。

- 社会人として、それぞれ職業や家庭を持ち、欧州で生活する者（今回はオーストリアとスイスに在住している者）。
- 男女各4名。年齢は28歳から40歳の者。
- 対象者の母語（第一言語）は全員、現地語であるドイツ語であった。
- 全員が母語と日本語を含め最低四カ国語の言語学習経験があった。

インタビュー協力者のプロフィール

名前	年齢 性別	最終 学歴	育った国 現在の在住国	両親の 母語	本人 の 母語	日本語以外の 学習言語	現在、日常的 に使用する言 語	日本語能 試験等
A子	28歳 女性	修士	スイス スイス	父:独語 母:日本語	独語	独語, 仏語, 英語	独語, 仏語	3級
B子	32歳 女性	修士	スイス スイス	父:独語 母:日本語	独語	独語, 仏語, 英語	独語, 仏語	3級
C助	34歳 男性	学士	スイス スイス	父:独語 母:日本語	独語	独語, 仏語, 英語, 羅語, 洪語	独語	なし
D助	34歳 男性	学士	オーストリア オーストリア	父:独語 母:日本語	独語	独語, 英語, 仏語	独語・英語	N2 日本語 学学士
E子	37歳 女性	修士	スイス スイス	父:独語 母:日本語	独語	独語, 仏語, 英語, 羅語, 伊語, 西語	独語, 伊語 日本語	2級 日本語 学学士
F助	37歳 男性	学士	オーストリア オーストリア	父:独語 母:日本語	独語	独語, 英語, 羅語, 西語, 伊語, クロアチア語	独語	なし
G助	38歳 男性	博士	スイス スイス	父:独語 母:日本語	独語	独語, 仏語, 羅語, 英語	独語, 仏語 日本語	2級
I子	40歳 女性	修士	スイス スイス	父:独語 母:日本語	独語	独語, 英語, 仏語, 羅語, 伊語, 西語, 中国語	独語, 仏語 英語, 日本語	1級 BJT 上級 合格

2 インタビュー結果

インタビューを行った調査者4名は、それぞれ同質のインタビュー内容とするために、質問項目やインタビューの仕方などを事前に話し合った。インタビューは対話を中心に自由な発言によって行われた。インタビューは全て録音し、それを文字起こしした後、調査者4名全員で全てのインタビュー結果をテーマ別に検討し整理した。ここに、大まかな対話的インタビューの内容を挙げておく。

- インタビュー協力者のプロフィール

- 日本語学習の形態とその期間
- 子どもの時の日本語学習に対する気持ちの変化
- 親の言語を学ぶ意味
- 日本語学習をしたことで得られたこと
- 日本語学習をしなければよかったと思うか
- 日本語ができることの意味
- 日本語そして日本は当人にとって何なのか
- これからの社会はどうあるべきか

以下、各テーマによるインタビュー結果を挙げる。

2.1 日本語学習時について

日本語学習時についての記憶に関しては、インタビュー協力者の全員があまり覚えていないと回答したが、現在まで記憶に残っているものを肯定的な記憶と否定的な記憶とに区別してまとめた。

<肯定的な思い出>

- 継承日本語教育機関ではイベントや友達といることが楽しかった。
- 友達と遊びたかったが、今考えると他の時間に遊んでいたし、たいしたことではなかった。
- 授業なので喜んで行ったわけではないが、日本語を勉強したいといつも思っていた。

<否定的な思い出>

- スイス／オーストリアの友達と遊べないのは嫌だった。
- 宿題が嫌だった。
- 自分にとっては、授業がつまらなく思えた。
- 勉強と関係ないが、アジア的な見かけから、からかわれたことがある。

2.2 コミュニケーションとしての日本語（親、親族、友達等）

- 親は大切な人で、親の母語で話せることはとても嬉しい。
- 親と日本語でコミュニケーションできることが、日本語学習で一番大切。
- 親の母語で話せるのは当然で自然なこと。
- 祖父母や親族と話せることは大切。
- 日本の人たちと話ことができ、日本人の友達もできた

2.3 日本語学習をしたことで得られたこと

- 日本語で話せるようになった（親戚、日本の友達、日本人などと）。
- 日本語の読み書きができるようになった。
- 日本の文化（映画、漫画、アニメ）、歴史、メンタリティーを知り、楽しむ事ができた。
- 日本の情報を直接得ることができた。
- 日本をより深く知ることができた。
- 日本や日本人と繋がることができた。
- アイデンティティ、ルーツを自覚、確認できた。

- 日本語を使ってアルバイトや研修ができた。
- 言葉の面白さを知ることができた。
- 日本に通じる趣味を楽しむことができるようになった。

2.4 日本語、日本とは何か

<日本語>

- 家族、友人をつなぐ言葉。
- ルーツを確認する言葉、母が話す言葉。
- 日本を知るための扉（gateway）。
- 情報を得るために使う言葉。

<日本>

- 祖父母、母が生まれ、育った国。
- 二つ目の家、二つ目の故郷。
- いい国、楽しい国、おいしい国、何回も行く国。

2.5 継承日本語教育を薦めるか

インタビュー協力者が全員、絶対に薦めるという回答をした。その理由として以下の点が挙げられた。

- 親子の繋がりに大きなプラスとなる。
- 親の言葉ができて、親の国のことを知ることとはとても大切。
- プラス（良いこと）しかない。
- 世界は言葉を通して繋がるもの。
- 日本と世界との架け橋になれる。
- 脳の活性化、幅広い思考ができるようになる。

2.6 どのような日本語教育を受けたかったか

- もっと小さい時（就学年齢時）から日本語学習を始めたかった（10歳、12歳から始めた者の発言）。
- 読み書きだけでなく、日本の文化、歴史などについて、もっと勉強したかった。
- 先生にもよるが、遊びやゲームの入った楽しい学習。
- 就学後、漢字学習は早いうちから始めた方が良い（子どもは覚えるのが早い）。
- 学芸会や遠足などのイベントのある学習。
- 今なら IT を利用した学習が可能なのでは？

2.7 言語という視点から、これからの社会はどうあるべきか

- お互いの言語と文化を尊重できる社会。
- 人々を繋ぐために言葉は大切であるという認識を持った社会。
- 様々な言語を受け入れ大切にしていける社会。
- マイノリティの言語を大切にする社会。
- 言葉（対話）によって問題を解決できる社会。
- 日本はもっと、少数言語や方言を大切にするべき

3 考察

3.1 調査全般に関する考察

まず、調査全般に関する考察として、今回のインタビュー協力者は、母語であるドイツ語をしっかりと習得し、他にいくつかの言語を学習している複言語・複文化環境にあることが認められた。また、日本語を日常的には使用していないにも関わらず、全員が将来も日本語を大切にし、学んでいきたいと思っている。これは、複言語・複文化主義の自律学習と生涯学習への道と繋がっていると言える。

さらに、今後の理想的な社会に関する意見として、インタビュー協力者全員が、お互いの言語や文化を尊重する社会、複数の言語が混在する社会、そしてマイノリティの言語を大切にする社会を理想とすると答えている。これは、まさに欧州評議会の掲げるヨーロッパ社会の理想と重なり、今回のインタビュー協力者が複言語・複文化主義の考えをその内に持っていることが明らかになった。これは、ヨーロッパにおいて日本語を学習したことだけで得た考え方とは言い難いが、ヨーロッパではマイノリティの言語である日本語を学習したことと関係していることは確かではないだろうか。

人間が理解し合うためには、言葉が重要な鍵を持ち、正しいコミュニケーションができるためには、共通の言語を持つことが非常に大切であることを十分に理解している。そして様々な言語を大切にする中で、各人が住む国の言葉を大切にすることの重要性もしっかりと把握していることが分かった。こうした考えを持つに至るには、一つの言語だけではなく、少なくとも第二の母語とも言える継承語のようなアイデンティティに関わる言語を持つことが、大きく影響していると思う。このような観点からも、継承語教育は複言語・複文化社会を推進するための大きな力となるのではないかと。

3.2 「親の母語を学ぶ意味」に関する考察

継承日本語を学ぶということは、日本国外に住み、両親あるいは片親の母語である日本語を学ぶことである。この場合、個々人で非常に異なった言語環境があり、海外においても日本語を母語として育つ者もあり、また母語であった日本語が海外で生活するうちに母語というには弱すぎる言葉となる場合もあり、さらに生まれた時は日本語が母語であったが、成長するにつれ、現地の言葉が第一言語となる場合もある。このように、継承日本語学習をする子どもたちの言語環境は多様である。

今回の調査対象者は、日本語の学習形態やその期間などは様々であったが、日本で育った日本人の母親とドイツ語圏のヨーロッパ人である父親のもと、ヨーロッパで育ち、現在もヨーロッパに住んでいる者であった。

今回のインタビュー協力者は、全員が、継承日本語を学習して一番大切だったことは親とのコミュニケーションができたことであると言う。そして、親の母語を学ぶことは親子の絆を強くすると考えている。さらに挙げられたのは、「親の母語で話せないのは寂しく、悲しい」、「親と日本語で話せて嬉しい」といった言葉であった。親の母語を学ぶ学習者にはこのような思いが潜んでいる。さらに、日本にいる祖父母や親族とのコミュニケーションができることは非常に大切なことであり、日本語の学習をすることで、日本との繋がりが深くなったことが挙げられている。親の言葉や文化を知り、それを楽しめることの幸福感を全員が感じており、当人たちのルーツ言語の一つである日本語ができることはアイデ

ンティティの確立に大きな意味があることが分かった。

3.3 今後の継承日本語教育に関する考察

今後も継承日本語教育に携わるものとして、継承日本語教育に関しての考察も行い、今後の授業に役立てていきたい。その際、今回のインタビュー協力者の考えをそのまま、継承日本語教育に取り入れることは危険である。その一例として、漢字学習を挙げてみると、今回の調査では、「子どもは覚えるのが早いので出来るだけたくさんの漢字を習わせるようにしたらいいい」といった意見が多かった。これは、本人たちが成人となった時に、もっと漢字を覚えておけばよかったという思いがあるものと考えるが、その本人が生徒であった時の漢字学習の大変さを忘れていると思われる。海外での漢字学習は、子どもたちにとっては一般の人々が想像する以上に非常に困難なものである。現役の教師としては、子どもたちの漢字学習に関しては、効率的に必要な漢字を教えていく必要があり、生徒が自分で調べて学習を続けることができるような自律学習への指導も大切と考える。

このような例を含めて、現役の教師として現在の子どもたちの日本語学習の実際を踏まえ、さらに熟考した上で、今後の継承日本語教育に役立てていけるものを以下に挙げる。

- 1) 親と日本語を日常的に使用することが重要である。
- 2) 複言語・複文化社会の一員としての自覚を育てる活動をする。
- 3) 異文化理解を意識した授業デザインを考える。
- 4) 複言語・複文化社会において、しっかりと母語を持つことが必要であることを常に念頭に置いて授業に臨む。
- 5) 子どもの学習では、仲間や友達がいることが大切であることを再認識する。
- 6) 学芸会や遠足などの楽しい活動が学習意欲を高めることを考慮する。
- 7) 読み書きの日本語学習は、就学年齢から始められると良い。

4 まとめと今後の課題

4.1 まとめ（結論）

今回の調査では「片親の母語である日本語」をヨーロッパで学習し、成人した者がその継承日本語学習の意味をどう捉えているのかを探った。高等教育を終え、社会経験を積んだ者が過去の日本語学習を振り返った時、その日本語学習についてどのような考えを持ち、その学習の意味をどのように捉えているかを調査した。インタビュー協力者の日本語学習期間、学習形態は様々であったが、共通して浮き彫りになった学習の意味は以下の点である。

- 親、親族とのより深いコミュニケーションができる。
- 親の背景の文化を知り、日本、及び日本人との深い繋がりを得ることができる。
- 様々な言語、文化を尊重する社会を理想と考えるようになる。
- 日本語の学習や経験をしたことが、自分のルーツの一つを知ることとなり、アイデンティティを確立する過程で重要な意味を持っている。

これらの点は相互に深く関わっているが、親の言語を学ぶことで、親とのより深いコミュニケーションが可能となったこと、また親の言葉とその文化を知り、楽しめることが本人の幸福感と繋がり、人生を豊かにしていると感じている。また、その日本語学習の目的は、言語そのものを学ぶことが目的ではなく、主にコミュニケーションができるための日

本語学習であり、親や親族、そして日本をより深く知るための学習であると考えている。インタビュー協力者全員が、これからも日本語を使い、機会があれば学習も続けたいと思っている。これは考察でも述べたように、まさに継承語教育は欧州評議会の掲げるヨーロッパ社会の理想である複言語・複文化主義の社会を推進する一翼を担うものと言える。

4.2 継承日本語教育機関の現場における今後の課題

継承日本語教育の教育機関の現場での今後の課題は以下の点が挙げられる。

- 日本語を母語とする両親や片親を持ち、ヨーロッパに育ち、将来的にヨーロッパ市民の一員としてヨーロッパ各地に住み、生活していく者にとっての継承日本語学習は、いわゆる学業やビジネス、さらに趣味のための日本語学習とは異なることが再確認できた。親の言葉を学ぶことは当人の幸福感と繋がり、人生を豊かにするということがインタビュー協力者全ての発言にあり、親や親族とのコミュニケーションが継承語学習の重要な目的となることが調査の結果でわかった。
このことから、継承日本語を学ぶ子どもたちやその保護者たちにはコミュニケーション能力の育成が重要であることを知らせていくとともに、コミュニケーション能力の育成を意識した授業展開が大切である。
- 日本語を学習することは、親の背景にある日本の文化を知るだけでなく、日本及び日本人との深い繋がりを可能にし、そのことが大変大きな価値があるとインタビュー協力者が考えていることがわかった。引き続き日本に関する様々な知識が得られるような授業を継続することが大切であると考えます。
- 世界の平和に貢献できるような人間が成長していくことが、ヨーロッパのみならず、今後の世界では重要である。これは暴力に頼らず、言語による対話により社会の平和を築こうとする意識とも言える。そのためにも複言語・複文化主義社会を推し進めることのできる人々を育てることを継承語教育でも強く意識し、マイノリティな言語やその文化も受け入れることのできる心豊かな人物の育成を目標に、異文化理解の授業を取り入れた継承語教育が望まれる。

4.3 欧州における継承日本語教育を推進していくための課題

継承日本語教育を推進していくための課題として以下の点が重要と考える。

- 冒頭に述べたように、継承語教育の実際については一般的にはあまり知られていない現状があり、様々な土地で孤軍奮闘しているグループや教育機関があることが想像される。このような人々や機関をつなぐネットワークが確立されれば、多くの教育機関が救われるのは明らかである。今回の調査結果やその他の研究や調査を多くの継承語教育関係者が共有し、さらに、それぞれの孤立しているグループや教育機関関係者同士が話し合えるネットワークができることが今後非常に大切である。
- 今回の調査結果を踏まえ、様々な背景を持った継承日本語学習者及び学習経験者についての調査も続けていくことが必要だと考える。例を挙げれば、両親が日本人で欧州に育つ子どもの日本語教育に関する調査や両親の母語が同一ではなく、その両親の母語と異なる第三の言語が日常語である環境に住み、現地校に通う子どもたちの継承語教育の問題などである。
- 今回の調査で浮き彫りになった、日本国外で親の母語である日本語を学ぶことの意味について、継承語関係者のみでなく多くの人々に知ってもらふ努力が必要と考え

る。

- 欧州の継承日本語教育に携わる人々とのネットワークを大切に、それぞれの継承日本語教育機関の教育理念、目標、教材開発、教授法、授業デザインなどについて話し合う機会を作り、欧州各地での継承日本語の健全な発展を促すことをしていきたい。

<参考文献>

- Cathomas, R. and Carigiet, W. (2008) *Top-Chance Mehrsprachigkeit*. Bern: Schulverlag blmv AG.
- Nodari, C. and De Rosa, R. (2003) *Mehrsprachige Kinder – Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- Schader, B. (2004) *Sprachenvielfalt als Chance*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- 川上郁雄、尾関史、太田裕子 (2014) 『日本語を学ぶ/複言語で育つ一子どものことばを考えるワークブック』 くろしお出版.
- 川上郁雄(2018) 『移動する子どもたちの言葉の教育学』 くろしお出版.
- 桜井厚・林多寿子編著 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー―質的研究入門―』 せりか書房.
- 野山広・山本絵美・松尾馨 (2017) 「ヨーロッパで継承語としての日本語を教えることと学ぶことの意味を考えるーそれぞれの現場から」 『ヨーロッパ日本語教育 22』 (AJE) pp.299-316.
- ビアルケ (富山) 咲 (2011) 「多言語環境家族における言語使用とその規定要因ードイツの母語／継承語補習校の事例に基づいて」 『母語・継承語・バイリンガル教育』 (MHB) 研究第 7 号, pp.87-105.
- 細川英雄・尾辻恵美・マルチェラ マリオッティ (2016) 『市民性形成とことばの教育』 くろしお出版.
- 三代純平編 (2015) 『日本語教育学としてのライフストーリー―語りを聞き、書くということ―』 くろしお出版.
- 吉島茂・大橋理枝 訳・編(2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社.

Significance of Learning Japanese as a Heritage Language

In View of Plurilingualism and Pluriculturalism

Madoka CLENIN-MICHIGAMI (Japanese School Bern)

Mariko MIYAYOAH-FELLNER (Graz University, 1990-2015)

Michiyo FUCHS-SHIMIZU (Japanese School Basel)

Mutsuko KAISER-AOKI (Japanese School Luzern, 1996-2017)

Abstract

The purpose of our study is to reconsider the significance of learning a heritage language in light of plurilingualism and pluriculturalism.

What do the children, who were taught Japanese as a heritage language in their adulthood, feel they have learned? And how has this learning influenced their life?

Through our survey by interviewing the adults who acquired Japanese as a heritage language we clarify what heritage language teaching brings and reconsider its significance in light of plurilingualism and pluriculturalism. We hope our research will eventually contribute to creating syllabuses and materials for Japanese teaching as a heritage language.

We applied life-story interviews for our survey and analyzed their outcome for our presentation. We intend to incorporate the result of our survey into the study of Japanese as a heritage language, which should lead us to various ideas about what Japanese teaching as a heritage language should look like. Although this is a survey in one region in Europe, it is our strong belief that its contribution can go far beyond. Thus we would like to present our findings with the hope that it will throw light on the heritage language education not only in Europe but also internationally.

外国語自律学習における **Higher Order Thinking Skills** の養成

—オートエスノグラフィーを用いたケーススタディ—

マッテオ・ナッシーニ

Matteo NASSINI

ヴェネツィア・カフオスカリ大学

要旨

インターネットの普及は異なる文化的背景の人々を繋いで相互理解を可能にし、人の声に想像のつかない影響力を与えた。そういったインターネットによる民主的なエンパワーメントは、誰でも自分の先生になれるという可能性を開き、激しく変化している現代社会に対応できるように生涯にわたって言語を学び続けることの重要性を強調した。 **Higher Order Thinking Skills (HOTS)** は生涯学習と **Active citizenship** を促進できるスキルとして見なされるが、インターネットによる言語学習者の自律的学習過程と **HOTS** との関係を探った研究は未だ極めて少ない。本稿では、ミレニアルの筆者が自分自身の学習過程をケーススタディとし、オートエスノグラフィーのアプローチを取り入れ、自分の **HOTS** 養成を明らかにしてからアンケート調査でオンラインツールを利用した外国語自律学習と **HOTS** 養成との関係を検討したものである。

【キーワード】 生涯学習、**HOTS**、自律学習、オートエスノグラフィー、アクティブ・シチズンシップ

Keywords: lifelong learning, **HOTS**, autonomous learning, autoethnography, active citizenship

1 はじめに

インターネットは 90 年代に営利化され、幅広く普及していった。知識を容易に手に入れることを可能にし、地球規模のインスタントメッセンジャー (IM) を生み出した。人・もの・金を動かし、世界の隅々までグローバル化を進めた。そういった環境に囲まれて生まれ育ったミレニアル世代にとっては、インターネットはもはや当然の日常的な存在となった (犬飼 2015)。

現代社会は言うまでもなく、インターネットのような著しい IT 技術の発展によって多大な影響を受けており、20 世紀末以来急速な変化を迎えている。安定した職業に就くために必要な能力は、教育機関で学んだ特定の能力にとどまらず、その都度に必要なスキルを継続的に習得できること自体もその一部になった。そのため Commission of The

European Communities (2000) は生涯学習を主張し、他者とともに共存しつつ幸福な暮らしができるようにそれをヨーロッパにおける教育の目的としている。なお、多文化・多言語が存在するヨーロッパの現代社会において、複言語主義と相互文化性 (Mariotti 2016) の下にアクティブ・シチズンシップ (社会への主体的な参加) という概念を生涯学習の狙いとして示しており、民主的であるこういった市民性を形成するには自分が社会の一員であると自覚し、自己と他者を相互に尊重することが必要であると細川 (2016) は指摘している。梅田 (2005:62) は 21 世紀社会に対応するための力を「生きる力」と定義し、以下のようにそれを生涯学習と自律学習と関係づけている。

もちろん、学び続けるとは IT 技術の習得だけを指すのではない。自分の人生を主体的に生きるために、他者に依存した情報収集ではなく、自分に必要な情報を自分の手で取ることが重要なのだという考えに立脚した学びである。

つまり、生涯学習においては、学習者各自の自律性が重要な役割を果たし、自律学習という過程を通じて、急速に変化している社会に応じる力が習得できると主張している。しかし、現代社会では、自ら情報を収集し、知識を自分の手で獲得することだけでは社会的行為者として生きるために不十分である。自律性を養成した結果、仕事で与えられた指示に従って業務を果たすことができるとしても、必ずしも同僚とうまく関わってチームワークができるのではない。「自分の人生を主体的に」生きるには、自己・他者・社会を相互関係にあるものとして認識し (細川 2016) 、その上に言動する能力も欠かせないであろう。

Lewis & Smith (1993) による Higher Order Thinking または Higher Order Thinking Skills (以下 HOTS) の定義によると、HOTS は何を信じるか、何をするかを判断したり、新たなアイデアや作品を作ったりなどする際に用いられるスキルであり、さらに Asok et al. (2016) は「HOTS は批判的思考、問題解決など、複雑な判断力と関わっている [筆者訳] 」と述べている。HOTS は特定のタスクにとどまらず、生涯にわたって学び続けることで大きな役割を果たすと考えられており (Kreber 1998; Franco et al. 2015; Blaschke 2018) 、より包括的な未来社会を構築するアクティブ・シチズンシップの形成にも役立つと筆者が示唆する。この視点からすれば、HOTS 養成は欧州評議会の言語教育政策に応じた目標であり、インターネットの民主的なエンパワーメント (つまり人がどの国籍であろうと、自律的に勉強できるというエンパワーメント) によって自らそのスキルを養える可能性が高いと考えられる。

広く重視されてきた学習者の自律性こういったスキルとの関係を検討した研究は未だ極めて少ないが、外国語教育の分野において、筆者自身はインターネットの提供する様々なリソース (以下オンラインツール) を利用し、自律的な学習過程を経て HOTS を養成してきた感じる。

そのため、本稿は、筆者のケースを取り上げ、自分の HOTS 養成方法を明らかにしてから、外国語学習者を対象としたアンケート調査でオンラインツールを利用した外国語自律学習と HOTS 養成との関係を検討することを目的とする。

2 筆者の日本語学習過程

2.1 オートエスノグラフィーについて

本研究では、アンケート調査を実施する前に、オートエスノグラフィーのアプローチを取り入れて、筆者の日本語学習過程において HOTS の養成をもたらした特徴を特定する。

オートエスノグラフィーとは、「語る主体としての自己を顕在化させつつ、主観と客観、自己と他者、パーソナルなものとポリティカルなものの交差する民族誌¹状況を描き出す」（沼崎 2018）研究手法であり、当事者としての自分を再帰的に振り返ることで、「他の実践への応用可能性を検討する」（清水 2019）という意義を持っている。ここでは、筆者自身の経験から HOTS 養成の可能性を見出し、アンケート調査で集めたデータに臨む前に分析枠組みを創出することを目指す。

2.2 筆者の日本語学習過程—ポケモンから始まる学習

筆者は、2010 年 8 月から 2017 年 8 月にかけて日本語教育機関に通わず、教授者の指導を受けず、自律的に日本語の学習を行い、そして 2017 年 9 月に高等教育機関の日本語専攻に入学した。10 歳の頃（当時 2008 年）、家族がパソコンを母方の祖父からもらい、利用制限なしで自由に使い始めた。孤独の日々は、パソコンが相手になり、インターネットは広い世界へ逃避する方法だった。その頃はポケモンという任天堂のビデオゲームが流行っており、筆者は非常に興味を持っていた。そこで、ポケモンの知識や興味を、ネットを通して深めるようになった。当時の任天堂のビデオゲームは世界中同時には発売されていなかったため、オンラインフォーラムなど（図 1）ウェブサイトに掲載されていた日本語版のゲーム画像が貴重な資料だった。



図 1 筆者が当時アクセスしていたポケモンオンラインフォーラム（出典：ウェブアーカイブ <http://web.archive.org/web/20110730180356/http://pokemoncentral.forumcommunity.net/>）

どうしても早く最新のポケモンで遊びたくて、日本語でのオリジナル版を理解しようと、日本語を学習し始めた。ところが、北イタリアの2万人を超えない人口の町である筆者の地元では、日本語のコースはなく、もしあったとしても12歳の中学生に参加できるコースではなかった。筆者にとって、パソコンとインターネットという身近な存在が自分の目的を達成する唯一の手段であった。

学び始めた頃は、主に二つのリソースを使っていた。一つは言語習得用のウェブサイトであり、もう一つはアマゾンのようなオンラインショップから教科書などを取り寄せることである。ネットで手に入れた教科書や資料は毎日の勉強（文法、語彙、漢字など）への強いサポートだったものの、振り返ってみれば最も役立ったリソースはLang-8というウェブサイトである（図2）。現在ウェブサイトへのアクセスは可能だが、新規登録は休止となっている。

Lang-8とは、外国語学習者がお互いに投稿した文章を訂正し、ネット上の関係を作って一緒に学んでいくプラットフォームである。詳しくいうと、ある言語の母語話者として登録したユーザーのホームページに、その言語で書かれている投稿が表示されるという仕組みになっているが、具体的にどの言語でも、母語話者なら誰でも全ての投稿を添削できる。登録者の数が多いため、文章を直してもらえるように人の注目を浴びるように投稿の内容を工夫する必要がある。こうして筆者も多様な話題について日本語を使っていた。

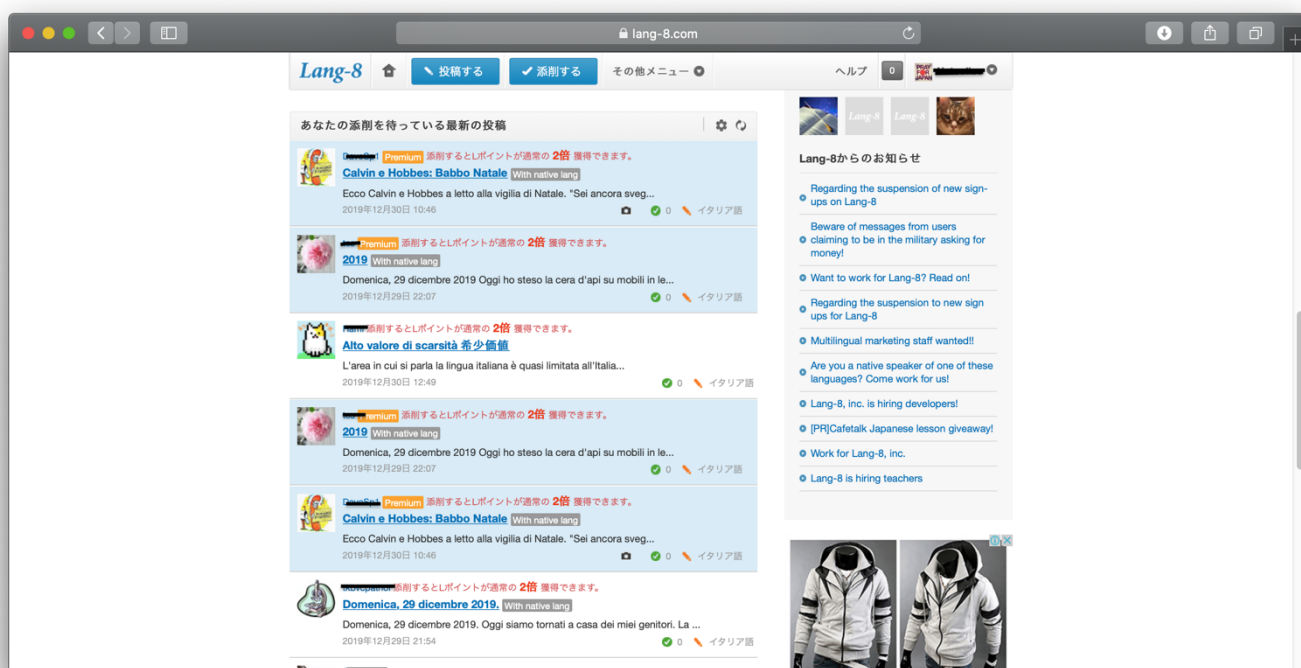


図 2 Lang-8 のホームページ (2019 年 12 月 30 日閲覧)

Lang-8 は、プライベートメッセージを交換する機能を持っており、添削してくれるユーザーと友達になってから、さらに詳しい解説や訂正を聞くことができる。ただ、近年の IM のようなリアルタイムコミュニケーションよりメールのやりとりに近い時間がかかり、一つの質問に答えてもらうには数日間が必要な時が多くあった。いち早く日本語で遊べるようになりたいという気持ちを持っていた筆者にとっては、Lang-8 を通して答えを待つことがあまりに遅く、自分で調べてネット上の検索で答えを出した方が効率的かつ達成感の高い方法であった。

また、ポケモンのようなロールプレイングゲーム (RPG) で使用されている言語の範囲は広く、日常的な言葉と専門用語の両方がわからなければそのビデオゲームのストーリーに追いつけない。そのため、筆者は日本語の「全体」、つまり一つの場面に使われる日本語に限らない理解力を身につけることを目指し、Lang-8 に数多くの投稿を載せたり、友達になったユーザーに疑問を聞いたりしていたが、一件のメッセージに多くの質問を出すということは、丁寧に手伝ってくれている相手に対して失礼な態度だと心配し、実際に知りたいことを聞ききれず、結局ネットを自分で調べる時が多くあった。

それに加えて、添削の信用性という問題もあった。通常は一つの投稿に一つの添削ではなく、様々な人から複数の添削をもらっていたが、その添削の間には違いがあり、どの訂正が自分の言いたいことに最も当てはまるかを自分で判断する他なかった。

その後、ポケモンの日本語版で遊びたいという初期の動機が変化し、日本語話者とコミュニケーションを取って自分の伝えたいことをきっちりと伝えることが学習のモチベーションになったが、なるべく早く・幅広く・的確に日本語を取得したいという強烈な気持ちは変わりなく現在においても感じている。

2.3 筆者の日本語学習過程—考察

この章では、筆者の日本語学習過程の特徴を振り返り、その中に現れる HOTS の養成を特定してから、その理由について考察する。

まず、Lewis & Smith (1993) による HOTS の定義に戻れば、込み入った状況において HOT(S) は目的を達成する及び解決をするために新しい知識と記憶にある知識を使ってその知識を関係づけたり、並び替えたり、補足したりする際に利用するスキルである。なお、HOTS は Lower Order Thinking Skills (以下に LOTS) と結びついており、Higher Order (上位) と Lower Order (下位) に分類されるものの、優劣関係はない。Higher Order はインプット以外にアウトプットを要する認知過程を表すものであり、そのスキルが LOTS と一緒にブルーム・タキソノミー (改訂版) で示されている (図 3)。この定義を踏まえて筆者の日

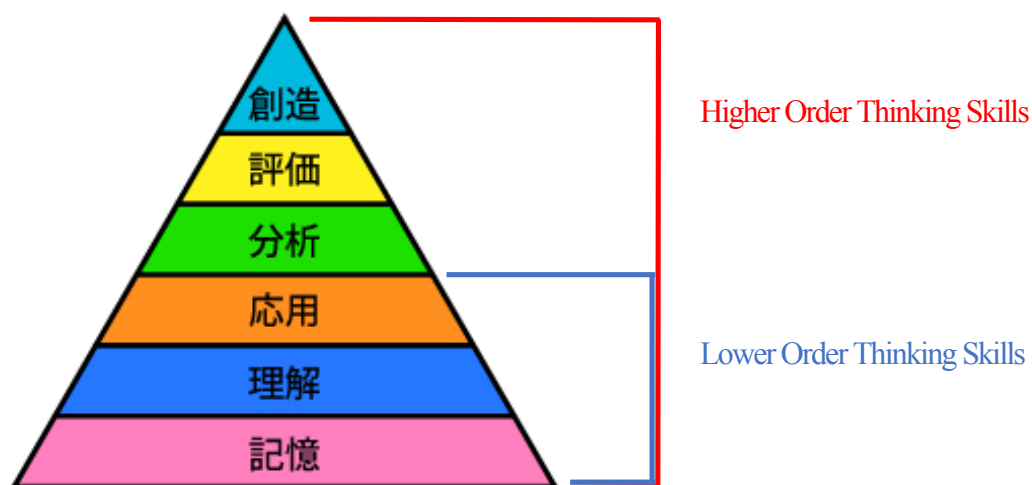


図 3 ブルーム・タキソノミー (改訂版) (出典: <https://nathgified.exblog.jp/20451553/> から一部改変して掲載 閲覧 2020 年 1 月 6 日)

本語学習過程、特にその重要な一部である Lang-8 の利用から HOTS が養成されたと考えられる。筆者が日本語学習の方向性を決定し、そして何をするか、何を信じるかに対して、徐々に情報を調べ、知識を蓄積し、そしてその知識を関係づけることで判断できるようになった。Lewis & Smith は人の持っている知識によって HOTS が必ず利用されるとは限らず、単純な情報検索で解決できる問題の場合は HOTS ではなく LOTS が用いられると主張している。ただし、オートエスノグラフィーを通して、筆者が当事者の視点から検討したところ、LOTS ではなく HOTS が養成されたという主張が妥当であると言えよう。

その養成の理由は、次のように挙げられる。

筆者は日本語学習を最終的な目標としてではなく、手段として捉えている。言語能力の向上や研磨を図りつつも、日本語版のポケモンで遊びたい、自分の気持ちを他人に伝えたいといった自分の興味関心に基づいた動機を持ち、他人の指示や知識に依存しないで自分に最もふさわしい学習計画を自ら立案した結果、HOTS が養われたと考える。

また、ポケモンで遊べるようになるというような、個人的な興味と関わりのある目的を持つことで、言語学習を満足感、喜びを得るための手段として捉えるようになった。言い換えれば、日本語学習を義務のような自分の生活から切り離された活動として見ていたのではなく、日常生活の楽しい活動として見ていた。言語を勉強しながら言語にとどまらない課題に触れ、そのため馴染みのない新しい問題によく遭遇し、HOTS を鍛える機会が多く訪れたと考えられる。

以上、筆者の日本語学習過程と HOTS 養成との関係を探り、考察したものである。

3 アンケート調査

筆者の場合以外にオンラインツールを利用した外国語自律学習と HOTS 養成の可能性を検討するために、2019 年 8 月にアンケート調査を実施した。

グーグルフォームをイタリア語で作成し、オンライン（主に Facebook を通して）で共有した。調査の対象者はオンラインツール、つまりネットで得られる言語学習リソース（言語取得用ウェブサイト、オンラインアプリケーション、ドラマ、アニメなど）を利用した自律学習過程を経て様々な外国語を勉強した人である。合計 113 人から回答を収集したが、その中では 58 人のみが対象者に当たる。その設問は三つに分けた。1) 自分の学習の振り返りときっかけに関する自由記述回答式と、2) オンラインツールの利用に関する選択回答式と 3) HOTS 養成に関する選択回答式である。

一つ目は 1) 回答者がどのように自分の学習を意識しているか、そしてその学習をどう思っているかを調査した。二つ目は 2) 学習方法を詳しく語ってもらうように設計され、三つ目は 3) 五段階のリッカート尺度を用いて、自分の自律学習を通してできるようになったタスクに関する主張にどの程度同意できるかを調査した。

3.1 分析

以下のように自由記述回答式の設問から分析に取り掛かった。

「オンラインツールを使ったご自分の自律学習を通して、外国語学習以外のポジティブな効果があったと思いますか。あったとしたら、どのような効果なのか、またはなぜそう思いますか。なかったとしたら、なぜそう思いますか」

まず、コーディングを行った。コーディングとは、質的研究における文章の分析方法の一つであり、コードという文章を構成するアイデアや概念を文章に割り当てることで、徐々にカテゴリ化しながら行う。本研究では、分析の出発点として、HOTS の養成を意識しながらアンケートに答えた人が、意識していない人よりも HOTS 養成の確率が高いという予想から、以下の三つのコードを作成した。

- 1) HOTS との関係が窺える、外国語学習以外のポジティブな効果
- 2) HOTS との関係が特に窺えない、ポジティブな効果
- 3) ポジティブな効果なし、あるいはネガティブな効果

この三つのコードに基づいて回答者を三つのグループに分けた。

- 1) グループ A (12 人)
- 2) グループ B (39 人)
- 3) グループ C (7 人)

それぞれのグループから抜き出し、一つの例を以下に挙げる。
グループ A の A さんはこう述べている。

「[中略] 独学で勉強することは、外（他人）からのインプットがなくても一人で問題が解決できると教えてくれた（筆者訳）」

グループ B の B さんはこう述べている。

「言語力の向上だけでなく、異文化との触れ合いもできた（筆者訳）」

グループ C の C さんはこう述べている。

「初期は自分のペースで進むけど、しばらくしたら先生のガイドが必要になる（筆者訳）」

特徴として、各グループの言語学習の捉え方も特定した。グループ B とグループ C の捉え方にはばらつきがあるが、グループ A の回答者は言語学習を満足感、喜びを得るための手段として捉えている。このグループの言語学習の目的は言語向上自体だけではなく、趣味などのために学習言語を駆使できるようになることだと言える。

3.2 結果

コーディングを行った後、HOTS の養成に関する五段階のリッカート尺度 (Likert 1932) を用いた設問への回答を分析した。この設問は選択回答式で設けられており、Lewis & Smith (2003)による HOTS の定義に基づき、HOTS の利用が予測される、自分の外国語自律学習を通してできるようになったタスクを六つ提示し、その主張にどの程度同意できるかを聞いたものである。タスクは以下のようである。

- 1) 一人で行った勉強を通して、信頼できる情報源とできない情報源を区別できるようになった
- 2) 一人で行った勉強を通して、新しいリソースと既に持っているリソースを使用し新しい情報を得ることができるようになった
- 3) 一人で行った勉強を通して、新しいリソースと既に持っているリソースを使用し新しい問題を解決できるようになった
- 4) 一人で行った勉強を通して、自分の希望や目標がもっとはっきりしてきた
- 5) 一人で行った勉強を通して、自分の希望や目標を実現するのに必要な段階がわかるようになった
- 6) 一人で行った勉強を通して、仮説を立て、議論を行い、結論に到ることができるようになった

分析方法は、Kember et al. (2000)の量的調査分析方法を一部利用し、グループごとに回答者の得点を計算し、その平均値を算出した。

回答者の得点は六つの主張に対する五段階の答えを合計して計算された。「全く同意できない」は1点、「非常に同意できる」は5点とした。そのため、回答者各自の得点は6点（全てに全く同意できない）から30点まで（全てに非常に同意できる）という範囲に収まる。そして、グループごとにその得点の平均値を算出した（表1）。

予想通り、グループ A（つまり、外国語学習による HOTS の養成を意識している回答者）において、同意の平均得点が最も高く、一方グループ C（つまり、自分の外国語学習がポジティブな効果をもたらしていない、またはネガティブな効果をもたらしたという回答者）において、平均得点が「どちらともいえない」という答えを示している。

表1 HOTS 養成に関するグループごとの平均値と標準偏差値

グループ	平均値 (標準偏差)
グループ A (HOTS 養成自覚あり ; ポジティブな学習効果)	25.42 (2.39)
グループ B (HOTS 養成無自覚 ; ポジティブな学習効果)	22.77 (4.44)

グループ C (HOTS 養成無自覚 ; ポジティブな学習効果なし) 19.57 (7.23)

全グループ 22.93 (4.74)

このような結果の位置付けのために、オンラインツールの利用との関係を探った。この設問は同じく、五段階のリッカート尺度を用いて、回答者が各言語能力の向上にどの程度オンラインツールを利用したかを検討するために設計された。言語能力は話す、聞く、書く、読む、文法、語彙、翻訳という 7 つの能力を含む。

分析方法は同じく、グループ別で回答者各自の平均得点を算出した。その範囲は 7 点 (全く使わなかった) から 35 点 (よく使っていた) までである。結果は以下の表 2 に表示されている。

表2 オンラインツールの利用頻度に関するグループごとの平均値と標準偏差値

グループ	平均値 (標準偏差)
グループ A (HOTS 養成自覚あり ; ポジティブな学習効果)	27.08 (3.06)
グループ B (HOTS 養成無自覚 ; ポジティブな学習効果)	25.12 (5.32)
グループ C (HOTS 養成無自覚 ; ポジティブな学習効果なし)	22.86 (6.96)
全グループ	25.25 (5.22)

グループ A において、他のグループよりやや高い平均が見られるが、グループ A もグループ B も「使っていた」を示す 24 点を超えており、グループ C でもその得点に近い。得点が高ければ高いほど、回答者がその向上のためにオンラインツールを使った言語能力が多いという解釈ができるにもかかわらず、グループ間の差異がごくわずかであるため、HOTS 養成の可能性との関係が弱いと考えられる。

以上、アンケート調査で収集したデータを分析し、その結果を述べた。

4 結論と考察

アンケート調査の結果から、オンラインツールを利用した自律学習を通して HOTS が養成される可能性が窺える。養成の確率はグループによって異なり、グループ A においては最も高く、しかも HOTS を意識していることがわかった。一方、グループ C においては最も低い。グループ B とグループ C を比べると、グループ A の回答者は全員言語学習の捉え方を共通しており、満足感、喜びを得るための手段として見ていることが明らか

になった。この結果は、筆者の捉え方と一致し、HOTS の養成と大きく関連していると考えられる。認知言語学と外国語教育学において、喜びが言語習得を促すという学説は 20 世紀末から既に幅広く認識されている (Krashen 1994; Mariotti 2007; Balboni 2014) が、HOTS の養成と喜びとの関係は未開拓のテーマである。本稿は、そういった関係を示唆し、生涯学習を目指す外国語教育の中に HOTS 養成と喜びを持ち込む重要性を訴え、今後の課題とする。

従来のいわゆる「銀行型教育」(Freire 1972) では、教師が活動の主體的な行為者であり、一方的に学習者に向かって話し続ける。学習者は、「空っぽの容器」として教師の知識で満たされる。フレイレは、この状況が銀行の仕組みに近いと指摘し、「銀行型教育」という用語を批判的に用いた。このような教育は、「本来の探求という意味や、本来の修練という意味は失われ、一人一人が本来の人間になる機会を奪われてしまう」(フレイレ 三砂ちづる訳 2011) のであり、言うまでもなく生涯学習、アクティブ・シチズンシップを促すとは思えない。学習者が主体的に関わり、自分の興味関心や趣味の探求を中心とした学習ができるように、現在の外国語教育を考え直す理論と実践の試みが既に現れている(細川他 2007; Mariotti&Ichishima 2017; 佐藤 2019)。ただし、HOTS との関連という視点からみたクリティカルな外国語教育はまだ十分把握されていない。オンラインツールを利用した自律学習は、基本的に民主的な学習過程であり、誰でもが自分のペースでいつでも、どこでも、何でも学べるという柔軟性を持っている。現在多様化しつつある社会における市民性形成を目指す外国語教育にとって、そういった特徴は今やかつてないほど貴重な一助となるであろう。

¹注: ただし、本稿では民族誌的よりも自分誌的である。

<参考文献>

- 犬飼孝夫(2015)「ミレニアル世代をめぐって」,『麗澤レビュー』第 21 巻,pp.117-130.
 梅田康子(2005)「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割」,『言語と文化』第 39 巻,第 12 号,pp.59-77.
 佐藤慎司(編)(2019)『コミュニケーションとは何か: ポスト・コミュニケーション・アプローチ』くろしお出版.
 清水克博(2019)「『実践的研究者として教師』の資質形成を図る過程についての検討—自己エスノグラフィーによる初任期の教育実践記録の分析を通じて—」,『金城学院大学論集』,第 15 巻,第 2 号,pp.23-41.
 沼崎一郎(2018)「オートエスノグラフィーの可能性 研究と生活の人類学的往復を通して [要旨]」,『日本文化人類学会研究大会発表要旨集』,p.90,日本文化人類学会第 52 回研究大会.
 フレイ レパウロ(2011)『新訳被抑圧者の教育学』三砂ちづる(訳) 亜紀書房.

- 細川英雄(2016)「民形成をめざす言語教育とは何か」著: 細川英雄, 尾辻恵美, Mariotti, M. (共同編集), 『市民性形成と言葉の教育—母語・第二言語・外国語を超えて』, pp. 2-19 くろしお出版.
- 細川英雄, 武一美, 津村奈央, 星野百合子, 橋本弘美, 牛窪隆太(2007)『考えるための日本語【実践編】』明石書店.
- Mariotti, M. (2016)「社会的責任と市民性—外国語学習を通じた自己認識によって「自由」になること」, 第5章, pp. 103-127, 著: 細川英雄, 尾辻恵美, Mariotti, M. (共同編集), 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版.
- Asok, D., Abirami, A. M., Angeline, N., & Lavanya, R. (2016). Active Learning Environment for Achieving Higher-Order Thinking Skills in Engineering Education. *2016 IEEE 4th International Conference on MOOCs, Innovation and Technology in Education (MITE)* (pp. 47-53). Madurai: IEEE.
- Balboni, P. E. (2014). Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare. *Crossroads: Languages in (E)motion* (pp. 165-178). Napoli: City University Press.
- Blaschke, L. M. (2018). Self-determined Learning (Heutagogy) and Digital Media Creating integrated Educational Environments for Developing Lifelong Learning Skills. In D. Kergel, B. Heidkamp, P. Telléus, T. Rachwal, & S. Nowakowski, *The Digital Turn in Higher Education* (pp. 129-140). Springer VS, Wiesbaden.
- Commission of The European Communities. (2000). Memorandum on Lifelong Learning. Brussels.
- Franco, A. H., Butler, H. A., & Halpern, D. F. (2015). Teaching critical thinking to promote learning. In D. S. Dunn (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of undergraduate psychology education* (pp. 65-74). Oxford University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Penguin Books.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., . . . Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Krashen, S. (1994). The pleasure hypothesis. In J. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (pp. 299-322). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Kreber, C. (1998). The relationships between self-directed learning, critical thinking, and psychological type, and some implications for teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 23(1), 71-86.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining Higher Order Thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.
- Mariotti, M. (2007). *Il piacere della grammatica: dizionario grammaticale di base della lingua giapponese per madrelingua italiani* (Doctoral dissertation). Ca' Foscari University of Venice. Retrieved from <http://dspace.unive.it>.
- Mariotti, M., & Ichishima, N. (2017). Practical Studies in Japanese Language Education A Report about Action Research Zero Workshop in Venice (Italy). *Annali di Ca' Foscari. Serie orientale*, 53, 369-378.

Development of Higher Order Thinking Skills through Foreign Language Autonomous Learning

An autoethnographic case study

Matteo NASSINI
Ca' Foscari University of Venice

Abstract

The diffusion of Internet has enabled mutual communication amongst people with different cultural backgrounds and has given unimaginable power to people's voices. Such empowerment has made it possible for anybody to become one's own teacher and has emphasized the importance of learning languages throughout one's entire life in order to deal with the extreme changes in contemporary society. Higher Order Thinking Skills (HOTS) are considered to be skills that promote lifelong learning and active citizenship, but researches on the relationship between HOTS and internet-based autonomous learning paths are still very limited. This paper examines such relationship, first through an autoethnography of the author's personal Japanese language learning experience and then through the analysis of a survey conducted on subjects with similar learning experiences.

Beliefs Regarding Tandem Learning held by Participants in an Independent Tandem Learning Activity

LARSON, Benjamin
Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

As tandem learning is primarily an autonomous learning paradigm, participants must necessarily decide for themselves what they will utilize tandem learning for, and on how they shall engage in it (Lewis 1999:28). Supporting tandem learning thus requires that the organizers are aware of the participants' expectations concerning tandem learning (Otto 2003). The author conducted a web-based questionnaire aimed at native speakers of Japanese and overseas students who were studying the Japanese language and who had signed up for an independent tandem learning program which was conducted at a Japanese university.

Specifically, the author was interested in assessing the participants' beliefs about the benefits of tandem learning and on how it should be conducted. The results demonstrated that a large majority of participants held positive expectations of tandem learning's effectiveness in language learning in terms of verbal rather than written communication, and expressed ambivalence regarding the effectiveness of explicitly correcting one's partner's errors. Moreover, a small majority expressed agreement with the necessity of engaging in preparation prior to the tandem learning sessions; however, a greater number were in agreement with the statement that tandem learning was primarily useful for engaging in extemporaneous communication, and respondents were largely optimistic about the usefulness of tandem learning for facilitating intercultural exchange.

Keywords: tandem learning, beliefs, face-to-face tandem learning

【キーワード】 タンデム学習、ビリーフ、対面式タンデム学習

1 Research Background

Tandem learning consists in a relatively simple concept, wherein two speakers of two different languages pair up and help each other practice their partner's target language; some researchers define 'speaker' more precisely as 'native speaker' (Brammerts 2003:28). For example, a native speaker of English studying Japanese might be paired up with a Japanese native speaking student who is learning English. The two participants would thus support each other by serving as interlocutors, sharing their knowledge of their respective native language, and correcting their partner's mistakes. Other researchers have claimed that non-native speakers may also engage in tandem learning, provided they are proficient speakers (Vassalo and Telles 2006:2). Thus, we might imagine a student who is a native speaker of German and who is studying Japanese and who pairs up with a student who is a native speaker of Japanese and who is studying English.

Tandem learning is generally credited as having been first employed in the late 1960s as part of foreign language classes held for participants in the German-French Youth Organization (DFJW;

Brammerts 2003:35). In the 1970s, the educator Jurgen Wolff expanded on the idea of tandem learning and gave it a more autonomous nature (Vassalo and Telles 2006:5), by pairing German language learners in Spain with German native speakers. Compared to the DFJW tandem learning, participants in Wolff's tandem learning had more latitude to decide for themselves what activities to engage in with their partners.

Tandem learning is defined through two basic principles, namely *autonomy* and *reciprocity* (Brammerts 2003:29), with the former referring to the wide degree of freedom given to tandem participants to determine how they will engage in tandem learning, and the latter referring to the mutual obligation on the part of both partners to assist each other in language learning. Tandem participants play two roles: throughout the first half of the tandem session, they practice their target language with their partner, and during this time they are the *learner*, while their partner is the *native speaker*, *proficient speaker*, or *language expert*; in the other half of the activity, the participants switch roles, and the *learner* becomes the *proficient speaker*, while the *proficient speaker* becomes the *learner*.

Technologically, tandem learning can be broadly divided into *face-to-face* tandem learning, and *e-tandem*. In the former, which was the only form of tandem learning until the early 1990s (Brammerts and Calvert 2003:47), participants meet in person, while in the latter, also referred to as *teletandem* and which became possible thanks to the development of internet technology, participants make use of e-mail, online-chatting, video-chatting, and other forms of online communication technology to communicate with each other. . In terms of organization, tandem learning can be differentiated between *institutional* and *independent* tandem learning: in *institutional* tandem learning, the activity is integrated into formal education, for example, as a part of a university degree program, or a part of a foreign language class. In *independent* tandem learning, activities are carried out independently from any educational program they may be attending. It should be noted that tandem learning is, in either format, pair-learning, meaning that participants interact with a single partner.

Additionally, regarding the composition of tandem learning pairs, it is possible to distinguish between *binational* tandem learning, where members from two distinct sets of speakers (e.g. a set of English speakers and a set of Japanese speakers) are paired, and *individual* tandem learning, where many different language pairings exist. An example of binational tandem learning would be a group of American students and a group of Japanese students being paired off into Japanese-American pairs. In contrast, in an individual tandem learning arrangement, different language pairings (e.g. Japanese-English, Chinese-English, Japanese-French, and so forth) would exist. In either case, the learners carry out the activity in pairs.

1.1 Learner Beliefs

Language learners generally approach learning through a prism of their own perceptions and preconceptions (Horwitz 1988). These preconceptions, or *beliefs*, shape learner expectations of how they should learn a language, which aspects of a language are most important to them, and how quickly they should expect to master a language.

The usefulness of applying the concept of learner beliefs to tandem learning is evinced by the extent to which participants' attitudes about the activity shapes what they potentially do in tandem.

Even at the most institutionalized level, tandem learning is a relatively autonomous kind of learning compared to foreign language classrooms that rely on a top-down style of education. This is even more the case in relatively independent tandem learning activities, such as those observed in this study. Vassallo and Telles (2006:14), observe that because each tandem participant is called upon to play two roles, that of *learner*, and that of *proficient speaker*, they must necessarily adopt a ‘dual identity’ in which potentially different sets of beliefs are at work.

1.2 Research on Tandem Learning Beliefs

Otto (2003) assessed the strategies employed by participants in a German-French tandem program in Paris, and found that they used a variety of error-correction strategies, but they also displayed a lack of metacognitive competence. He also noted that participants placed importance on the socio-affective dimension of tandem language learning.

Utilizing data collected through questionnaires and interviews conducted at a university in Canada, Ryan (2014) found that participants tended to have unclear learning goals, but were more often motivated by a desire to gain access to the community of their target language speakers. This was particularly observed in the case of exchange students who felt limited in their social interactions in English.

Observing a teletandem project undertaken for Portuguese native speakers and English native speakers by a Brazilian institution, Ramos (2015) took special note of how the Brazilian participants appeared to be often self-conscious of their difficulties in explaining aspects of their own language, reflecting the idea that the Portuguese language is particularly difficult to learn. The Brazilian participants were studying to become teachers of Portuguese as a foreign language, and Ramos notes how their beliefs about language teaching interacted with their beliefs about acting as language experts for their partners.

Elstermann (2016) has also observed the beliefs of participants in a *teletandem* program, though in this case they were native speakers of German or native speakers of Portuguese. Placing particular emphasis on observing peer group mediation, she found that participants highlighted the opportunity to learn through interaction, but tended not to see the value in setting clear goals.

As a Master’s student, the author conducted quantitative research on participants in an independent, individual, face-to-face tandem program at a Japanese university, and found that participants tended to have a favorable view of tandem learning as a means of practicing oral communication skills over written language skills. Research informants were generally enthusiastic about helping their partner, i.e. demonstrating a conceptualization of reciprocity (Larson 2018a, ラーソン 2018b).

In the summer of 2018, the author has also conducted interviews with participants in a German-Japanese, and later with a Russian-Japanese binational tandem learning program. Both programs were held for one week, and involved overseas students visiting Japan for a short-term exchange program. The author interviewed 7 Russian native speaking students who were studying Japanese, and 2 Japanese native speaking students who were studying Russian, and found that participants highlighted the usefulness of tandem learning for intercultural exchange, the positive opportunity to be immersed in their target language, a preference for oral communication over written communication, and a diversity of attitudes regarding error correction (ラーソン 2018c).

Moreover, the author interviewed 5 German native-speaking students, and one Japanese native-speaking student, and found that participants placed value on the opportunity that tandem learning offers for social interaction. Like the Russian native speakers, the German native-speaking participants saw tandem learning as primarily beneficial for oral communication but also recognized its value in other language tasks as well, such as in reading or writing tasks (Larson 2019).

2 The current study

The author's goal in conducting this research was to determine whether using an online questionnaire could potentially garner a greater number of responses compared to utilizing paper questionnaires, as well as to gain a better understanding of participants' beliefs regarding tandem learning, and how those beliefs shape their expectations of tandem learning.

2.1 Methodology

To assess beliefs about tandem learning, the author utilized an online questionnaire, which was distributed via e-mail to participants in a tandem learning club activity at a Japanese foreign-languages university during October, 2018. A follow-up questionnaire was also conducted near the end of the term; however, the response rate has been considered too low to be of analytical value.

The tandem learning activities involved non-Japanese native speaking overseas students paired with Japanese native speaking students, mutually interested in improving their foreign language ability. The activity (termed *LETS*) was conducted by undergraduate students, who paired participants according to their respective target languages, for example, Chinese-speaking students wishing to practice Japanese were paired with Japanese students wishing to practice Chinese. The tandem learning was face-to-face, and as it was not part of the university language courses; additionally, participants were given no instructions on how to engage in tandem learning, making the degree of autonomy very high. Once paired, participants never switched partner throughout the term, in this case the fall quarter. Participants were able to engage in tandem learning at the Japanese language learning center of the university, during the lunch period (11:40~12:40) on Mondays and Wednesdays. They were also free to meet their partners at other times.

Being entirely voluntary activities, as the term progressed, the number of students who attend the sessions decreased; it is not precisely known how many pairs simply stopped meeting, and how many choose to meet at other locations besides the space provided by the activity. The author's previous quantitative research utilized paper questionnaires, distributed to participants during the tandem sessions (Larson 2018a, ラーソン 2018b). The disadvantage of using paper questionnaires is that only participants who were still attending sessions could fill them out, thus the author has decided to conduct the current research through an online questionnaire, in the hope of gaining responses not only from participants who were attending the tandem sessions held for the program, but also from those who were meeting their partners elsewhere, or whose tandem partnerships had ended.

The questionnaire was distributed via e-mail, through a Google Forms link, and consisted of 9 biographical information items, and 17 statements graded on a 5-point Likert scale, except for the

last item, which was graded on a modified 5-point scale; all items were written in both English and Japanese, and the questionnaire has been available for the students online from October 17th to October 27th, 2018.

As Table 1 shows, the biographical questions enquired for the respondents' native language, their major at university, whether they were of Japanese nationality or not, their academic year and status, their target language as well as the language they were assisting in the tandem session, and whether they had previous experience in tandem learning.

Table 1 Biographical items (group name redacted)

あなたの母語は何ですか。 What is your native language?
専攻は何ですか。 What is your major?
日本の国籍を持っていますか。 Are you a Japanese citizen?
学年と所属を教えてください。 What is your academic year, or your academic status?
今学期、LETS でどの言語を勉強しますか。 What language will you study this term in LETS?
今学期、LETS で勉強している言語のレベルはどちらですか。 What is your level of proficiency in the language you are studying in LETS this semester?
今学期、LETS であなたのパートナーに何語を支援しますか。 What language will you be helping your partner with this term in LETS?
今学期の前、タンデム学習の経験がありましたか。 Have you ever done tandem learning before this term?

The 17 content items were constructed in the hope of eliciting participants' beliefs about tandem learning. To construct it, the author utilized items from his previous research (ラーソン 2018b, 2018c, Larson 2018, 2019), as well as the study of Brammerts (2003), Otto (2003), Vassalo and Telles (2006), Ryan (2014), and Elstermann (2016). 16 of the items presented a statement to which respondents were asked to indicate their level of agreement with, ranging from "strongly disagree," "disagree," "neither agree nor disagree," "agree," to "strongly agree." In the 17th item, respondents were asked to rank different learning tasks according to their utility, as shown in Table 2:

Table 2: Main items of Questionnaire

No.	Item
1	タンデム学習では、言語能力を向上させることができる。 Tandem learning is good for improving one's language abilities.

2	<p>タンデム学習は自分が履修している言語の授業と関係することに役立つ。</p> <p>Tandem learning is useful for learning about things related to what I am learning in my language class.</p>
3	<p>やり取りを通して、目標言語を習うことができるのはタンデム学習の一つの重要な利点である。</p> <p>Being able to practice my target language through interaction is one of the important benefits of tandem learning.</p>
4	<p>パートナーの国の文化について習うことができるのはタンデム学習の一つの重要な利点である。</p> <p>Being able to learn about the culture of the country my partner comes from is one of the important benefits of tandem learning.</p>
5	<p>目標言語の話者の性格について理解できるのはタンデム学習の一つの重要な利点である。</p> <p>Being able to learn about the individual characteristics of speakers of the language I am studying is one of the important benefits of tandem learning.</p>
6	<p>タンデム学習は目標言語の話者と知り合う手法として有効である。</p> <p>Tandem learning is an effective way to get to know a speaker of the language I am studying.</p>
7	<p>タンデム学習は、目標言語の母語話者のコミュニティーに入る手法として有効である。</p> <p>Tandem learning is an effective way to enter the community of native speakers of my target language.</p>
8	<p>目標言語を使う機会が少ないので、タンデム学習はその機会を創出するのに役立つ。</p> <p>I have few opportunities to use my target language, so tandem learning is useful in helping me find such opportunities.</p>
9	<p>タンデム学習は、グループではなく、一対一という形で行ったほうが効果的である。</p> <p>It is more effective to do tandem learning one-on-one than in groups.</p>
10	<p>タンデム学習では、私はパートナーの間違いを殆どの場合に明確に訂正すべきである。</p> <p>When doing tandem learning, I generally should correct my partner's errors explicitly.</p>
11	<p>タンデム学習の毎回のセッションにおいて、やりたいことを事前に準備すべきである。</p> <p>It is best to prepare one's learning goals ahead of time before participating in a session of tandem learning.</p>
12	<p>即興的なコミュニケーションとることができるのはタンデム学習の一つの重要な利点である。</p> <p>Being able to engage in improvised communication is one of the important benefits of tandem learning.</p>
13	<p>タンデム学習をする時、二人の言語を混ぜないようにするのが重要である。</p> <p>When doing tandem learning, it is important to avoid mixing the two languages.</p>
14	<p>タンデム学習のパートナーに目標言語で話す時より、教師と目標言語で話す時のほうがストレスを感じる。</p> <p>Talking to my tandem partner in my target language is less stressful than talking to teachers in my target language.</p>
15	<p>目標言語を使う恐怖を払拭するのはタンデム学習の一つの重要な利点である。</p> <p>Being able to overcome my anxieties about using my target language is one of the most important benefits of tandem learning.</p>
16	<p>タンデム学習を通して、自分が習っている言語を使う動機が高まる。</p> <p>Tandem learning helps motivate me to use my target language more.</p>
17	<p>タンデム学習で効果的な学びはどれですか？</p> <p>Which kinds of learning can tandem learning be most effective in helping?</p>

会話・Conversation	発音・Pronunciation	書くこと・Writing	聴解・Listening	読解・Reading
文法・Grammar				

The author referenced the research of Ryan (2014) and Elstermann (2016) in creating item 3, which examined participants' beliefs about the utility of tandem learning for language acquisition through interaction. Item 4 referenced Elstermann's study as well, focusing on the degree of importance placed by the participants on intercultural learning. In the author's own research interviews conducted on participants in a Russian-Japanese tandem learning program, it was revealed that participants found the opportunity for learning about their partner as an individual to be important, and this led the author to create item 5 (ラーソン 2018c). Moreover, Ryan's research (Ryan 2014) showed how important tandem learning can be for language learners who want to socialize with speakers of their target language, and to gain access to its community of speakers. This led the author to create items 6 and 7. Brammerts' observations on the utility of tandem learning for creating opportunities to use one's target language led to the creation of item 8 (Brammerts 2003). The 9th item was based on the principle that tandem learning should be conducted on a one-to-one basis (Brammerts 2003). To assess participants' attitudes towards error correction, the author referenced Otto (2003) and created item 10.

Elstermann (2016) found that tandem learning participants placed greater emphasis on extemporaneous learning over preparing ahead of time. To see whether this was the case in the tandem learning activities the author studied, items 11 and 12 were created. The next item was created to assess whether participants believed that separating the two languages, by which is meant using only one language at a time, was important to them. Both Vassalo and Telles (2006), as well as Ryan (2008), observed that participants found tandem learning to be a less stressful environment compared to their language classroom; bearing this in mind, the author created item 14. Elstermann (2016) found that participants valued tandem learning for the opportunity to overcome their anxiety about using their target language; in order to assess whether this was shared by the informants, item 15 was created. The next item was created to assess whether they felt that engaging in tandem learning raised their motivation to study their target language. Item 17 was created on the basis of the author's research into what kinds of language activity the participants felt tandem was most suited to (ラーソン 2016b).

2.2 Results

The 54 overseas students who responded to the questionnaire reported speaking 23 native languages, the most common being Russian (13%), Portuguese (13%), and French (9%). Nearly all overseas students were assisting their Japanese native-speaker partner to study the native language of the overseas student; however, there were some exceptions where a non-native speaker of English was partnered with a Japanese native-speaking student studying English. The most commonly reported target languages for the Japanese native-speaking respondents were Spanish, Russian, and English (each respectively 14.6%). While the majority (77%) of Japanese native speaking students were engaged in tandem learning to practice the language they were majoring in, a minority (33%) were practicing a different foreign language than their major, primarily English.

Most respondents (82%) reported being at the beginner or intermediate level of their target

language. A small number (18%) of learners reported being advanced or upper-advanced speakers. With only a few exceptions, there were little differences in the responses of Japanese native speaking students and overseas students.

A follow-up questionnaire was initiated, however the number of responses (20) was far too few to be statistically analyzed or to provide insight into the answers of the initial questionnaire.

In the main section of the questionnaire, respondents answered to statements with either (1) “strongly disagree,” (2) “disagree,” (3) “neither agree nor disagree,” (4) “agree,” and (5) “strongly agree”; table 4 shows the average response to each item. Standard deviation is indicated in parenthesis.

Table 4: Average of responses to main items of questionnaire

No.	Item	Overseas Students	Japanese students
1	Tandem learning is good for improving one's language abilities.	4.1 (.72)	4.4 (.49)
2	Tandem learning is useful for learning about things related to what I am learning in my language class.	3.6 (.86)	4.2 (.87)
3	Being able to practice my target language through interaction is one of the important benefits of tandem learning.	4.5 (.75)	4.6 (.49)
4	Being able to learn about the culture of the country my partner comes from is one of the important benefits of tandem learning.	4.3 (.74)	4.5 (.51)
5	Being able to learn about the individual characteristics of speakers of the language I am studying is one of the important benefits of tandem learning.	4.1 (.98)	3.9 (.70)
6	Tandem learning is an effective way to get to know a speaker of the language I am studying.	4.3 (.76)	4.4 (.55)
7	Tandem learning is an effective way to enter the community of native speakers of my target language.	4.0 (1.07)	3.9 (.73)
8	I have few opportunities to use my target language, so tandem learning is useful in helping me find such opportunities.	4.1 (.82)	4.5 (.68)
9	It is more effective to do tandem learning one-on-one than in groups.	3.9 (1.09)	4.0 (.67)
10	When doing tandem learning, I generally should correct my partner's errors explicitly.	3.5 (.86)	3.1 (.82)
11	It is best to prepare one's learning goals ahead of time before participating in a session of tandem learning.	3.4 (.77)	3.2 (.81)
12	Being able to engage in improvised communication is one of the important benefits of tandem learning.	4.2 (.74)	4.4 (.49)
13	When doing tandem learning, it is important to avoid mixing the two languages.	2.9 (.92)	2.9 (.80)
14	Talking to my tandem partner in my target language is less stressful than talking to teachers in my target language.	3.7 (1.06)	3.6 (.71)
15	Being able to overcome my anxieties about using my target language is one of the most important benefits of tandem learning.	4.1 (.87)	4.3 (.64)
16	Tandem learning helps motivate me to use my target language more.	4.3 (.73)	4.4 (.54)
17	Which kinds of learning can tandem learning be most effective in helping?		

	Conversation	4.5	4.3
	Pronunciation	3.9	3.8
	Writing	2.6	2.5
	Listening	4.4	4.3
	Reading	2.4	2.3
	Grammar	3.1	2.9

2.3 Analysis of results

Conducting a Mann-Whitney U Test (Nachar 2018) on the results of the questionnaire revealed four items in which the answers of the Japanese native speaking students and overseas students differed statistically. In regard to item 2, which asked respondents whether they felt what they learned during the tandem session was useful to their language classes, the Japanese native speaking Respondents' scored an average of 4.2 (SD=.87), while the overseas students' response scored an average of 3.6 (SD=.86), with $U=1349.5$ and $P<.05$.

Similarly, Japanese native speaking respondents were more likely to see tandem learning as useful for finding opportunities to use their target language in comparison to overseas students. Japanese native speaking respondents averaged 4.5 (SD=.68), while overseas students averaged 4.1 (SD=.82) in regard to item 8, with $U=1389.5$ and $P<.01$. Both these differences may reflect the greater difficulties Japanese native speaking students in Japan are likely to encounter in seeking opportunities to use the language they are studying at university, compared to overseas students living in Japan.

In regard to correcting their partner's errors, overseas students were slightly more positive about the usefulness of explicitly correction, with an average score of 3.5 (SD=.86) compared to 3.1 (.82) for Japanese native speaking students, with $U=453.5$ and $P<.05$. However, neither group scored very high on this item, reflecting the observation made by Otto (2003:83) that tandem learners engage in a wide variety of correction strategies (including both explicit well as implicit correction); a similar observation has also been previously made by the author (ラーソン 2018c) with regard to Russian native speaking students participating in a binational tandem program. Results for item 14 also showed a statistically significant difference between the two groups; however, only one tenth of one point separated the answers of overseas students (3.7) and Japanese students (3.6).

Notably, in regard to extemporaneous study compared to preparation ahead of time, both Japanese native speaking and overseas respondents were significantly more optimistic about the usefulness of tandem learning for extemporaneous communication (item 12) with an average response of 4.4 and 4.2 respectively. In contrast, overseas students averaged only 3.4, and Japanese native-speaking students only averaged 3.2 in regard to item 11, which asked about the importance of preparing one's learning goals ahead of time. This result reflects Elstermann's observation that tandem learners are more likely to prioritize extemporaneous learning (Elstermann 2016).

Respondents were far more optimistic about the utility of tandem learning for oral communication than for written communication, as evidenced by their responses to item 17. This result reflects the observations the author has made previously (ラーソン 2018b). Respondents were surprisingly not concerned about the consequence of mixing different foreign languages during the tandem sessions.

Overall, the results affirmed the author's previous understanding of participants' beliefs about tandem learning, namely, that they tend regard tandem learning as being important for developing oral capabilities over written communication; they are relatively unconcerned about language mixing; they prioritize extemporaneous communication; they do not have a universally-preferred strategy for error correction; and ultimately, they consider tandem learning as beneficial for intercultural and inter-social interaction.

3 Conclusions

The author carried out this study primarily as an attempt to see whether an online questionnaire could be a more effective tool in capturing the views of a greater number of tandem participants as compared to utilizing paper questionnaires; however, the results suggest no greater advantage compared to using paper questionnaires.

References

- Brammerts, H. (2003) 'Autonomous Language Learning in Tandem: The Development of a Concept' in Lewis, T. and Walker, L. (eds.), *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications Limited:27-36.
- Elstermann, A. K., (2016) *Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Mediation in Teletandem*, PHD Dissertation, Ruhr-Universität Bochum
- Horwitz, E. K., (1988) The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72-3 (Autumn, 1988):283-294.
- Larson, B., (2019) Learner Beliefs in Tandem Learning: A Case Study of Participants in a German-Japanese Intensive Tandem Program グローバル日本研究クラスター報告書. 2 pp.41-53
- Larson, B., (2018a) Learner Beliefs Regarding Tandem Learning. *2018 CAJLE Annual Conference Proceedings*: 154-160
- Nachar, Nadim (2018) The Mann-Whitney U: A Test for Assessing Whether Two Independent Samples Come from the Same Distribution *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, vol. 4(1), p. 13 - 20
- Otto, E.. (2003) Language Learning Strategies in Tandem: How to Learn Efficiently in Lewis, T. and Walker, L. (eds.) *Autonomous Language Learning in Tandem*, Sheffield: Academy Electronic Publications Limited:79-91.
- Ramos, K., (2015) Interactants' Beliefs in Teletandem: Implications for the Teaching of Portuguese as a Foreign Language. *D.E.L.T.A.*, 31-3:691-709.
- Ryan, R. C., (2014) *Motivation in Tandem Learning*, Master of Arts thesis, The University of British Columbia.
- Vassallo, M. L. and Telles, J. A., (2006) Foreign Language Learning in tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. *The ESPecialist* 25(1):1-37.
- ラーソン ベンジャミン (2018b) タンデム学習に対するビリーフに関する一考察, 博士前期課程論文, 東京外国語大学
- ラーソン ベンジャミン (2018c) 発表:「タンデム学習に対するビリーフー日露集中タンデム学習の参加者の視点一」外国語教育学会 第22回研究報告会 2018年12月16日

一つの独立タンデム学習のプログラムの参加者が抱いた タンデム学習に対するビリーフの研究

ラーソン・ベンジャミン
東京外国語大学

Abstract

タンデム学習は主に自律学習パラダイムの一つであるため、参加者が自律的にタンデム学習においてどの目標を設定し、どのように行うかを定めることが不可欠である (Brammerts 1999 を参考)。タンデム学習を支えることはオーガナイザが参加者のタンデム学習への期待・意識を認識する必要がある (Otto 2003)。筆者はタンデム学習の参加者のビリーフを質的研究の視点から考察することを支える量的な背景を望んでいるため、2018 年度秋学期に独立タンデム学習の活動の日本人学生と海外留学生の参加者を対象にするウェブ上のアンケート調査を作成した。結果から、タンデム学習で書き言葉より話し言葉を練習することが効果的だと思う参加者が多く、明示的な間違い訂正に対する態度があいまいであり、事前準備の必要性を認める参加者が多数であるが、即興的なコミュニケーションの大切さを認める参加者がそれより多かったということが分かった。

動機づけの観点からの漢字「見守り」学習

—漢字読解支援教材作成キットを用いた授業外学習設計の有用性—

中尾 桂子 (大妻女子大学)
森下 淳也 (神戸大学大学院)

要旨

中尾・森下(2016)は「見守り」漢字学習を提案するために、授業外自習用サイト作成キットを開発した。本キットは、授業で扱う漢字を授業外で予習・復習させるために、授業担当者がサイトを開設するのをサポートするプログラムからなっている。今回、キットを用いて作成した漢字の読みの問題をサイト上で実施してもらった協力者に、使用後の印象を質問紙で尋ね、その結果を元に、本キットを組み込んだ見守り漢字学習を「自己決定理論:SDT」(Deci&Ryan, 1985, 2002)に基づいて分析した。見守りによる安心感の元で自律的に「練習してきた」ことにより、クラスで「当たり前」「読める」、「自然に」「読んで活動できる」という日常の関係性の中での成功体験が、SDTで言う「心理的欲求」の3つの従属理論:「自律性」「関係性」「有能性」に相当すると考えられることから、本学習設計には動機付けに有用な点が認められると考える。

【キーワード】 授業外学習, サイト作成キット, 「見守り」漢字学習, 自己決定理論
Keywords: Out-of-class learning, site creation kit, "watching over" kanji learning, self-decision theory

1 漢字学習と支援上の工夫の必要性

日本語教授法がコミュニカティブになり、学習媒体も変化している現在でも、漢字学習は旧態依然としたまま、当為のように自主的な学習として学習者自身に任せられる部分が多い。確かに、初級での漢字学習は「読み」中心になりつつある¹。また、機械的な学習の支援も進んでおり、一方で、従来からの記憶方略を重視する提案も多く、反復練習に対する負担軽減化への工夫も増えている²。しかし、学習のあり方が学習者中心になる中で、漢字学習における自主学習の面がさらに進んでもいることから、自主学習の継続ができたかできなかったかで、漢字語彙の理解力や運用能力差がさらに拡大していることも否めない。

また、日本語学習の継続者数が日本語学習者の増加数と一致しないのは周知の事実であるが、非母語話者の日本語学習者に日本語の学習を続けなくなる理由、さらに、母語話者だが、増加している「漢字が読めない」日本人学生に漢字語彙の学習を続けなくなる理由を聞いてみると、共通して、日常生活での漢字の「読み」と「クラス学習」との関連の薄さ、ならびに、漢字語彙学習に充てる努力の限度が見えない心理的負担をあげる人が多い。

以上から、日本語学習の継続者数が増えない理由として、母語話者でも放棄ぎみの漢字学習が非母語話者の日本語学習継続に影響し得ることが推測される。日本語学習における漢字学習の心理的負担の原因の一つが孤独な自主的努力だとすると、漢字学習自体やその意義を、周囲やクラスとの関係性がより強くなるものとして捉えられるように位置づける

ことが望ましいのではないかと。

1.1 問題の所在

現在、日本語教育機関での漢字学習の流れは、おおむね次のようなものが常套ではないか。すなわち、1) クラスで、字体や語彙に関する意味や使用法の確認、使用時の注意点が紹介され、2) クラス後の宿題等で練習しておき、3) 記憶の成果が、次の授業や定期的な小テストなどで確認される、というものである。宿題やクイズ等で相互のコミュニケーションが取れると考えられるが、その実施の目的である「記憶する」部分は個人に任されたままであることに変わりはない。

また、語彙学習として漢字を学ぶのが効率的だということで、教科書には使用されていないが、トピックに関連する語彙を併せて紹介することも多い。これは漢字語彙を増やすきっかけとしては意義深い、が、クラス活動で使えるようになることを主目的として見ると、授業活動に直接結びつかない漢字語彙の学習は自習ということになり、学習者の負担になる。結局、効率的な漢字学習となっているのかは不明である。

このように、漢字学習は個人に任せられる部分から切り離すことができず、それが孤独な学習として心理的負担につながる可能性が高い。そうであれば、発想を転換し、あえて、個人学習の部分をより積極的に可視化し、その学習成果で、周囲やクラスとの関係性がより強くなるものとして漢字学習の意義を捉えられるようにすることで、漢字学習が日本語学習の継続のきっかけにもなることが期待できるだろう。

そこで、クラスやクラスメイトなど、周囲の人とつながる行為として漢字学習を考える。それには、クラスの意義と個人の動機との関連性を考えて、2つの方向から漢字学習を考えたい。まず、漢字学習と日本語学習との関連性を強くすること、その関連性を学習者自らのルーティーンの中に位置づけることなど、漢字学習の意義が直截的に見える環境を作る工夫を考えたい。また、漢字学習がコミュニケーションの手段になることも必要で、学習や学習の成果をもとに、クラスへの参加者や日本語学習者とつながる工夫を考えたい。それにより、漢字学習を日本語学習の主な内容や目的と切り離さず、周囲とのつながりをつけるための活動として位置づけられると考えられるためである。

1.2 漢字学習の意義が直截的に見える学習設計

漢字学習が継続的に保てる点を重視した環境作りのために、動機に着目する学習理論、L2 Motivation Self System(L2MSS)で言う、4つの**社会的要因**³を参照し、動機に働きかける仕組みが学習環境の中に関係づけられているような漢字学習の方法を考えた(中尾・森下2016)。L2MSSの4つの**社会的要因**を、**学習時の目標(理想)**を明確にして、**義務感**、**成功体験の蓄積**、**必然性**を意識する、と読み、学習の流れをデザインする際に、これらを基本コンセプトとし、以下のように考えた。

- 漢字の知識を得る目標を次の授業参加のための予習とすることで必然性を目先のものとする
- 学習の結果が、学習効果として次のクラスで学習者にすぐに把握されるように学習と使用の流れを仕組むことで、成功体験が少しずつ積み重ねられる

- 学習の効果である学習済みの知識を用いて、クラスでの練習が進められることや、読める自分自身を教師やクラスメイトに見せられる機会を持つことで、漢字学習の達成感をより強化する
- 学習の過程をクラスの担当者が見守っているという安心感と、周囲の期待に対するある種の義務感が感じられるように、クラスで使用する機会を組み込む

これは、予習の結果を授業で生かせるような仕組みを授業担当の教師が作り、その教師が認める中で漢字の重要性を意識させることが、自律学習への移行、すなわち、漢字学習の自律的継続への動機にできると考えてのことである。

1.3 見守り漢字学習のための問題作成用キット

基本コンセプトに従って授業内と授業外、教室と個人とを連携させるためのしかけとして漢字の読みの練習を繰り返すことができるサイトを考えた（中尾・森下 2016）。授業で使う漢字を次の授業までに記憶するということを目的に、そのための学習を担当教師の見守りの中で行うためのサイトである。そして、この練習を組み込んだ授業と授業外の学習の流れを「見守り」漢字学習と呼ぶこととした。

さらに、この「見守り」漢字学習の遂行のため、中尾・森下（2016）は、担当教師が授業の流れとケアを考えて作成する漢字練習用サイトの作成をサポートするためのキットを開発した⁴。キットは、担当教師が次の授業で目にする漢字リストをアップロードすることで、単純な練習問題を自動生成するプログラムで成っている。自動生成想定するツールキットの使用の流れは次の（1）～（4）の通りである。準備するリスト内の構造とその一例とを図 1、2 に示す。これらをアップロードすることで作成される練習サイトは、図 3、4 のように見える。図 5 はキット使用の一連の流れを示した概念図である。

- （1）コース開始前に、あらかじめ、クラスの担当教師が、次の授業で目にするはずの漢字を、課等の単位や学習時限毎の単位で選定し、リスト（図 1、図 2）を作成する

単漢字 A：読み 1：語句例 1，語句例 2，…，
語句例 n：例文 1，例文 2，…，例文 n。
単漢字 A：読み 2：語句例 1…語句例 n：例
文 1，…，例文 n
単漢字 A：読み 3：語句例 1…語句例 n：
例文 1，…，例文 n
単漢字 B：読み 1：語句例 1…，語句例 n：
例文 1，例文 2，例 n
単漢字 C：読み 1：語句例 1…語句例 n：例
文 1，例文 2，例 n

日：にち：旦曜日，まい日：2016 年 12 月
11 日，25 日に日本へきました。，きょう
はなん日ですか。
日：ひ：日にち：あしたは母の日です。，
たまごを買うときは日づけを見ます。
日：び：月曜日，日曜日，てい休日，たん
じょう日：あしたはなん曜日ですか。
日：じつ：休日：先日はありがとうございました。
日：ぴ：生年月旦：生年月日は 11 月 15 日

図 1:挿入するリスト内のデータ構造

図 2:挿入リストの一例

- （2）（1）で準備したリストの漢字を「漢字練習サイト作成支援システム」に入力し、練習用サイトを自動作成する（ローカルで利用する場合は、フォルダを作成する）⁵
- （3）授業の終了時に、次の授業内容の予告とともに、学習者に、携帯のアプリの様に見える HP サイトの URL を案内（または、フォルダで配布）する

- (4) 学習者は、携帯等で練習する（図3の例：サーバに置かれた場合）か、ブラウザを介して個人のパソコンで練習する（図4の例：ローカルで利用する場合）

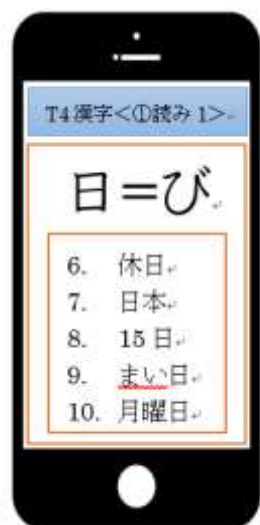


図3 漢字選択問題の表示例



図4: 読み問題の表示例

- (5) URL（フォルダ内のシステム）の使用状況を確認し、正解数や正解した漢字履歴に応じて、次の授業で、学習者が学習したと考えられる漢字を使用する機会を設ける

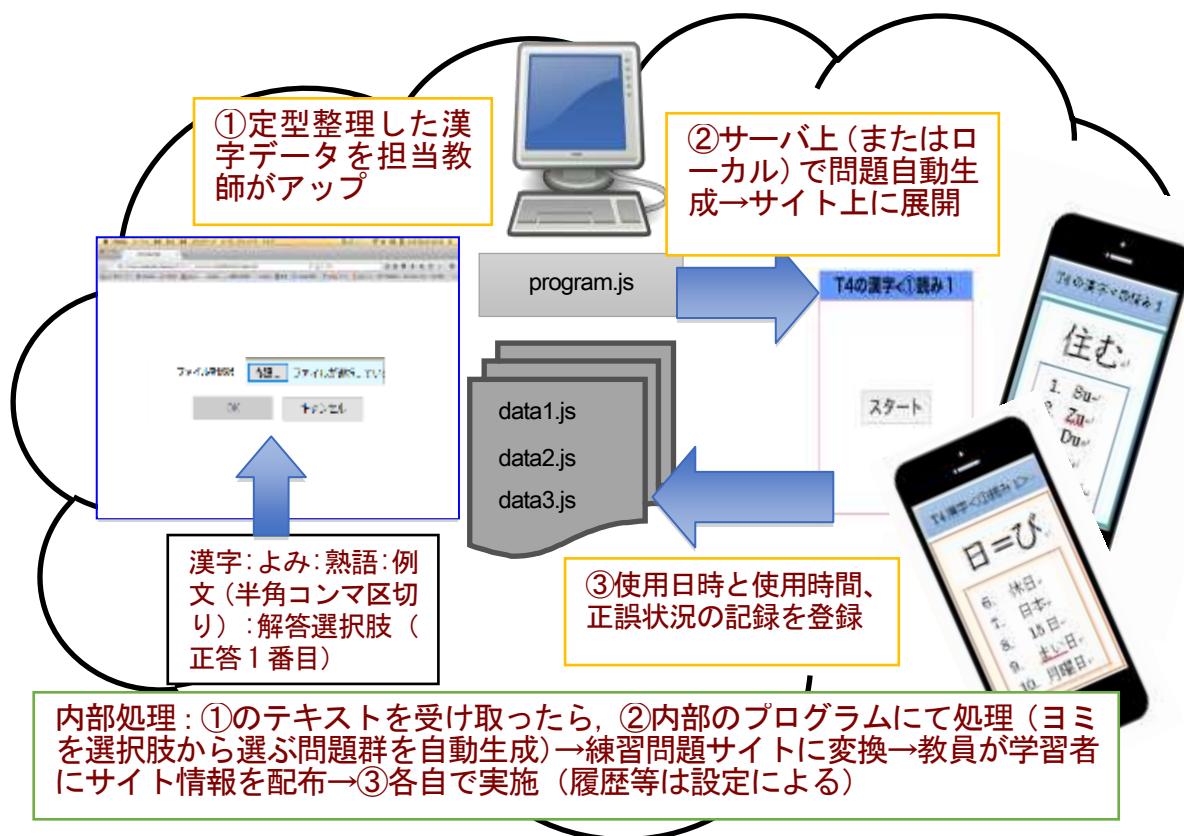


図5：キットの構成

2 プロトタイプ・コンセプトに対する意識

2.1. コンセプト・プロトタイプ作成時の使用感について

中尾・森下（2016）は、日本語学習者4名にプロトタイプとして作成した練習問題に基づいて使用感とコンセプトに関する意見を聞いてみた。4名は、2016年度に東京在住で、定住者用就労支援日本語クラス-初級-25歳～35歳の受講者であった。その内訳は、カナダ人男性1名、コンゴ人女性1名、インド人男性1名、フィリピン人男性1名である。以下はその際に寄せられた意見である。

- ・ 授業の予習としてするのは、やる気が出る
- ・ 練習状況（とその結果）が先生に伝わると安心
- ・ サンプルの文（教科書内の例文）がクラスで役に立つから、毎回すると思う
- ・ 10問を間違えなくなるまで何度もランダムに繰り返せるのがいい
- ・ シンプルさが却っていい
- ・ 正解が平仮名表示されると、正しい読みかわからないときがある
- ・ インターフェースの改善が必要

また、日常的に漢字を目にする機会のない日本国外での日本語学習環境においても、漢字学習の継続への影響を考えるべきだと考え、スペイン在住の日本人日本語教師に、スペインの日本語学習での使用の可能性を尋ねたところ、つぎのような意見が聞かれた。

- ・ 「見守り」ではなく、「管理」ではないか
- ・ 毎回漢字リストを用意すること自体が既に煩雑である
- ・ 授業進度に即した漢字リストをあらかじめ複数準備してほしい
- ・ サーバが使用できない人は使えない

以上を受けてプログラムに改良を加えた。まず、問題を出す際に平仮名だけではなくローマ字も入れることにした。そして、漢字リストの作成規則をより単純にした。次に、サーバが利用できない場合にも備えて、ローカルで利用できるキットにまとめなおした。サーバが利用できない場合は学習履歴から学習状況を見守ることができない。学習履歴自体を参考にする方法だけを想定するのではなく、実施か否か、その方法を学習者に任せるように、ローカルでの利用を想定してフォルダで配布する形にした。そして、この改良版を用いて、2018年度秋にクラスでの実地使用に臨んだ。

2.2 使用感調査

2018年度の定住者用就労支援日本語クラスにおいて、3か月間の夜間クラスのコース中盤の1回の授業で、進度に沿って指導した漢字語彙の漢字の読み問題の復習を、キットを用いて作成した練習問題で行った。

今回は、可能な限り、管理にならない使用方法を探るため、学習記録は採らず、任意での利用を促すに留め、練習の成果を2週間後の漢字テストで確認することにした。したがって、想定していた予習としての練習ではなく、小テストを見据えた復習としての練習となったが、小テスト後は、テスト結果に基づいて協働的に答え合わせと復習をしてもらっ

た。なお、調査対象の漢字を3つに絞り、達成度を漢字テストでの成否に替えて確認し、使用語に学習者アンケートを実施した。協力者等の概要を以下にまとめる。

協力者：都下定住者就職支援日本語クラス 13 名

国籍別内訳：インド 10 名、ベトナム 1 名、ロシア 1 名、中国 1 名

練習量：任意（2 週間以内）

調査対象漢字：[乗:じょう][降:お][下:げ] の 3 つの読み

アンケート調査：使用後に、使用程度（自己申告）、使用感（使用方法やインターフェースを含む）、コンセプトへの意見について質問した

使用頻度を、「とても使用した」「ちょっと使用した」「使用しなかった」で尋ねた結果、13 人中 2 人が「とても使用した」で、11 人が「ちょっと使用した」、「使用しなかった」人はいなかった。ついで、2 週間後に実施した漢字テストでの 3 つの漢字の正解数を、自己申告された使用頻度に応じて見ていくと、3 語とも正解していた人は 2 人で、その 2 人も練習サイトを「とても利用した」人であった。また、練習サイトを「ちょっと利用した」程度の人が 11 人であったが、それらの人の平均正解数は 2 語であった（表 1）。

次に、使用感を「とても便利」「ちょっと便利」「便利ではない」で尋ねた結果からは、7 人が「とても便利」、5 人が「ちょっと便利」を選択しており、「便利ではない」を選ぶ人はいなかった。「とても便利」を選んだ 7 人のうちに 3 語正解者 1 人が含まれていたが、「とても便利」だと答えている人の中には、使用頻度が「ちょっと使用した」や、正解数が 2 語や 1 語の人も含まれており、便利だとは認識していても、利用頻度にはつながらない様子も見られた。また、「ちょっと便利」とした 5 人の中に、正解数が 2 語や 3 語の人も含まれており、今回の試用では、必ずしも、使用感と使用頻度、正解数が関係していると明確に言えるほどの関係は見られなかった（表 2）。

表 1：使用頻度（自己申告）と正答数の関係

	とても使用した	ちょっと使用した	あまり使用しなかった
使用したか？	2	11	0
平均正解数	3 語	2 語	

表 2：使用感と正答数の関係

	とても便利	ちょっと便利	便利ではない
どう思うか？	7	5	0
平均正解数	2 語	2.3 語	

ただし、見守り漢字学習のコンセプトに対する自由記述を見ると、「漢字学習の状態を教師やクラスメイトに見せられることはうれしい」「練習してきた（という気持ちになることがよい）」や、授業の前や後に練習することで、「当たり前」「読める」こと、「自然に」「読んで活動できる」という考え方には好感を持っているとあった。また、サイトを用いた練習の意義は理解できたが、子どもの世話などで忙しく、十分使用できなかったという言い訳も見られた。

以上からすると、必ずしも、テストの結果にはつながらない場合でも、学習していることを、何らかの形で誰かに意識されることが「見守り」になること、さらにその意識が、安心感につながるものがうかがえる。

3 「見守り」漢字学習と動機付けについて

インターフェースや実施方法に関する課題は残るが、2016年度の受講者と2018年度の利用者に、コンセプトに関しては、同様に、好評価であった。そこで、この見守り学習のコンセプトを、自己決定理論に沿って動機付けという観点から分析し、見守り学習の意義を再考、整理することにした。

学習理論の1つである自己決定理論：Self-Determination Theory (Deci&Ryan, 1985, 2002)は、「行動に対する自己決定性の高さが学業成績やパフォーマンス、精神的健康等に影響を及ぼす」(溝上2018)とされる学習理論で、「人間の動機づけの根源に焦点を当てた動機づけ理論」として、学習効果や学習の在り方を分析する際に活用されている(田中・廣森, 2007など)。分析に活用される際、学習行為への動機づけを高めるために「自律性」「関係性」「有能性」3つに関連する「心理的欲求」が満たされることが条件であるとして、3つの欲求は次のように整理されることが多い。

1)自律性の欲求 (The need for autonomy)

誰かの指示に従うのではなく、自ら決定したり行動を起こしたり、言動に責任を持ちたい、という欲求

2)有能性の欲求 (The need for competence)

最後までやりぬく自信を持つことや自身の能力を顕示したいという欲求

3)関係性の欲求 (The need for relatedness)

周囲の人や社会と友好的関係を築きたいと思う欲求

これに基づいて、見守り漢字学習を考えてみると、まず、実施自体を学習者が自ら決定して行う点が「自律性の欲求」につながると考えられる。キットで作成した読みの漢字練習問題を用いることは、教師からの紹介で学習が指示されるものの、その実行自体は学習者に任される。今回は2週間後の小テストを意識した復習としての試用で、学習履歴を記録するものではなく、さらに、次の授業での予習としての使用方法ではなかったが、利用して練習したいという意欲があったことがアンケートの自由記述にも見られることから、可能な限り、自身で実行しようとしていたと考えられた。もちろん、教師からの指示や授業で学んだ漢字の練習を、小テストを見越して行うという点がその意欲にも関係しているであろうが、実施するという行為自体が自主的選択の結果であり、その仕組みが好評であるという点で自律性に関する意味があったと考える。

また、作成された練習問題を、すべて間違えずに行えるようになるまで何度も繰り返すことで「有用性の欲求」を満たす行為につながると考えられた。練習問題は複数の単純な問いからなるが、全ての問題を間違えなくなるまで何度も繰り返せるように、開始するたびに問題がランダムに出る作りになっている。問題が単純なため、使用者が1セットを最後まで実施するのに、さほど、時間がかからない。2016年開発時のプロトタイプについて意見を聞いた際に、協力者が1セットを2~3回繰り返すだけで読み方は確実に覚えられると言っていたが、自分自身で覚えられたという感覚が持てることが自信につながると考え

られることから、有用性に関する意味があると言えるのではないか。

ついで、学習結果と自身の行動の振り返りから有用性、関係性に関連する点もあると考えられる。今回は、予習ではなく復習で、また、小テストでの確認を見越して練習を実施してもらったわけだが、中には、練習をしなかったから点数が悪かったと思った学習者もいて、自由記述に、練習しなかったことを詫げる記述がみられた。管理されているわけではないとは理解していても、教師の期待や自分自身の期待に沿えなかったことを憂う態度が見られた。このことは、自身の能力を顕示したいと思う気持ちがあり、それにこの練習が関係していることが意識されていると考えられることから、自身の行動の結果を振り返る機会としても有用性が認められることになるのではないか。もちろん実践の際には十分な注意が必要にはなるが、「関係性の欲求」を満たす条件として教師との関係、その外側の学習者どうしの関係を考え合わせる際の手がかりになり得るだろう。また、今回は実施しなかったが、想定された利用方法である予習、下準備としての練習を実施した場合は、その知識を用いてクラス活動に望むことで、義務感の達成や自己理想像向上につながると考えられることから「関係性の欲求」を満たす条件になり得ると期待できる。

以上のように考えれば、見守り漢字学習では、動機付けを高める観点につながる仕掛けが認められると言え、キットと合わせて、副次的な漢字学習環境での利用を提案し得るに足るとして提案できる。

4 まとめ

本稿では、「見守り」漢字学習のコンセプトの紹介とその活用を提案するために、「自己決定理論:SDT」に基づいて、本キットを組み込んだ見守り漢字学習の成果と使用感を合わせて分析した。今回は小テストを見越した復習での利用ではあったが、教師の視点を感じる点で見守りとなり、それによる安心感の元で自律的に「練習してきた」ことは、授業の流れの中で「当たり前」「読める」、「自然に」「読んで活動できる」という日常の関係性の中での成功体験につながり得ることが認められた。SDTで言う「心理的欲求」の3つの従属理論:「自律性」「関係性」「有能性」に相当すると考えられ、本学習設計には動機付けに有用な点が認められると考える。

注.

¹ 「書き」を強調せずに使用場面を優先する教材例として①や②があげられる。

①嶋田和子監修 2012『漢字たまご』凡人社.

②国際交流基金 2013『まるごと』三修社. (テキスト中の漢字の扱い方)

² 「記憶」重視の漢字練習方法を提案する例としては以下のようなものがある。

<漢字の表意性把握ベースの観点>伊藤寛子・和田裕一(1999)

<表意性把握を対訳で>桑原陽子(2000)

<漢字の構成要素ベース>豊田悦子・渡辺裕司(2000)

³ L2 Motivation Self System(L2MSS)の観点では、学習を継続させようとする動機として、社会的要因の4つ、すなわち、第2言語を話す自己に対する理想像を持つこと、義務を感じることに、学習経験を経験知にすること、教室外の必然性が、学習環境の中に関係づけられていることが影響するとされている(Buasaengtham・義永, 2015)。

⁴ 2019年の調査用見本

(1)読み試用 2019:乗降下3つ <http://yay.cla.kobe-u.ac.jp/~jm/nakao/lesson01/>

(2)読み試用 2018-1:文中単漢字 <http://yay.cla.kobe-u.ac.jp/~jm/nakao/reibun01/>

(3) 読み試用 2018-2 : 単漢字 <http://yay.cla.kobe-u.ac.jp/~jm/nakao/kanji01/>

⁵ キットは、サーバにおいて使う方法と、ローカルで使う方法の2つが可能である。各教育機関のサーバが利用できる場合は、作成した練習サイトの URL を学習者に配布することができ、その場合は、24 時間、学習者の好きな時と場所での練習が可能になる。サーバにおいて公開する使い方ができない場合は、フォルダを学習者に渡して、ローカル環境で使ってもらい、その場合は、学習者のパソコン環境にて練習することになるため、時と場所が制限される。

※ 本研究は JSPS 科研費 18K02847 の研究成果の一部である。

<参考文献>

- 伊藤寛子・和田裕一 (1999) 「外国人の漢字記憶検索における手がかり—自由放出法を用いた検討—」, 『教育心理学研究』 47, pp.346-353, 日本教育心理学会.
- 桑原陽子 (2000) 「非漢字圏日本語学習者の漢字学習におけるイメージ媒介方略の有効性—漢字と英語単語の対連合学習課題による検討—」, 『教育心理学研究』 48, pp.389-399, 日本教育心理学会.
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状-2012 年度日本語教育機関調査より』 くろしお出版.
- 国際交流基金 (2015) 『まるごと 日本のことばと文化 初中級 A2/B1』 三修社.
- 嶋田和子監修 (2012) 『漢字たまご初中級』 凡人社.
- 渋谷博子・清水由貴子 (2016) 「教室外学習支援の方法を探る—教師対象アンケートから見えてくるもの—」, 『第 47 回日本語教育方法研究会予稿集』 pp.30-31, 日本語教育方法研究会.
- 豊田悦子・渡辺裕司 (2000) 「漢字の形態要素を強調して提示することの効果について」, 『日本語教育方法研究会誌』 Vol.1.1 No.2, pp.4-5, 日本語教育方法研究会.
- 中尾桂子・森下淳也 (2016) 「日本語学習者のための副教材用漢字練習アプリ作成キットの開発」『じんもんこん 2016 論文集』 45-50, 情報処理学会.
- 濱川祐紀代 (2014) 「日本語非母語話者教師の漢字学習に関する意識—非漢字系若手教師への質問紙調査より—」, 『日本語教育方法研究会誌』 Vol.22 No.1, pp.18-19, 日本語教育方法研究会.
- 廣森友人・田中博晃 (2006) 「英語学習における動機づけ を高める授業実践：自己決定理論の視点から」外国語教育メディア学会機関誌 43(0), pp.111-126, 外国語教育メディア学会(LET).
- 溝上慎一 (2018) 「(用語集) 内発的動機づけ・自己決定理論」 (2019.12.3 訪問) [http://smizok.net/education/subpages/aglo_00010\(intrinsic-motivation&SDT\).html](http://smizok.net/education/subpages/aglo_00010(intrinsic-motivation&SDT).html)
- Buasaengtham, Arnon・義永美央子 (2015) 「ライフストーリーから見られた非漢字圏日本学習者の漢字学習への動機づけ: L2 Motivation Self System の観点から」, 『多文化社会と留学生交流: 大阪大学国際教育交流センター研究論集』 19, pp.13-34, 大阪大学国際教育交流センター.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Kanji "Watch over" Learning from the point of Motivation

Usefulness of Out-of-Class Learning Design using the Creation Kit of Kanji Reading Material

Keiko Nakao (Otsuma Women's University)

Junya Morishita (Kobe University)

Abstract

In this paper, we analyzed the results of "watching over" Kanji Learning and the feeling of use, based on "Self-determination theory: SDT" (Deci & Ryan, 1985, 2002), in order to introduce the concept of "watching over" Kanji Learning that incorporates this kit and propose its use. This time, although it was used for reviewing in anticipation of quizzes, it was watched in terms of feeling the presence of the teacher, and "has practiced" autonomously with the sense of security. It was recognized that it could lead to a successful experience in the class flow. It can be considered to correspond to the three subordinate theories of "psychological desire" in SDT: "autonomy", "relationship", and "competence", and we can say that this learning design has useful points for motivation.

日本語音声教育とフランス語母語話者の音声の変化

大戸 雄太郎

ボルドーモンテニユ大学、早稲田大学大学院 博士後期課程

要旨

本研究では、筆者がフランスの大学で実践した日本語の音声に特化した教育を取り上げる。筆者は、音声教育実践として、週1時間の全12回、初中級の学習者50名程度を対象に、は行、特殊拍、アクセント、イントネーションなどの音声項目の指導を行った。研究目的は、授業を受講した学習者の音声の変化について明らかにすることである。

本研究の結果から、は行や特殊拍、イントネーションは短期間でも変化が見られ、特定の部分において改善されることが示唆された。一方で、アクセントは変化が見られたものの、短期間でアクセント型を区別し、生成し分けるようになるのは難しいという事実が明らかになった。しかし、学習者の意識化が進み、オンラインリソースを活用した発音練習を行うことで、音声の変化・改善が見られたことから、母語に着目した音声教育は効果があると言える。

【キーワード】 高等教育、教育実践、発音指導、母語転移、コミュニケーション

Keywords: higher education, educational practice, pronunciation guidance, native-language transfer, communication

1 研究背景

近年のグローバル化によって、学習者・学習目的の多様化が進んでいる。学習目的の一つには、「発音が上手になって、自然な日本語が話せるようになりたい」という学習者の声があり、音声教育には学習者のニーズが高いことが伺える。しかし、日本語の発音指導をはじめとする音声教育は、国内外を問わず、十分に行われていないのが現状である（戸田（編著）2008、大戸2018）。

音声教育を国外で行う際には、学習者の母語環境に着目する必要がある。理由として、戸田（2008: 5）は「言語習得研究において、母語の影響が最も顕著に表れる領域が音声習得である」と述べている。その文脈において、音声教育はグローバル化を目指すものではあるが、母語環境というローカルな側面も重要である。

それらを踏まえ、2018年9月より、フランスで、グローバルかつローカルな音声教育実践を開始した。本研究は、筆者の音声教育実践をフィールドとした研究であり、筆者がどのような実践を実施し、学習者にどのような学びがあったかを明らかにする研究である。実践の内容については大戸（2019）にて報告している。本稿では、グローバル・ローカルな音声教育をとおして、学習者の学びの一つの表れとして、発音にどのような変化があるのかを明らかにする。

2 先行研究

先行研究として、音声教育実践のフィールドであるフランス語を母語とする話者の日本語音声の特徴について述べる。フランス語母語話者にとって、フランス語で「h」を読まないことが多いため、日本語の「は行」の習得が難しいとされている（西沼・ハースト 2001）。また、フランス語の特徴として、句末や文末のイントネーションが上昇する特徴があるため、日本語でも句末や文末で同様の現象が現れる可能性がある。

一方で、母語を問わず、日本語学習者にとって難しいとされる発音も存在する。日本語はモーラリズム、ピッチアクセントという他言語にはほとんど見られない特徴を有するため、学習者の母語では代用できないからである。このことから、学習者にとっては特殊拍（促音・長音・撥音）を一拍として意識することが難しく、アクセントを音の高さで捉えることが難しいとされている（近藤 2012）。

以上の特徴は、音声教育実践を行う際、どのような指導項目を設ければ良いかの参考とした。

3 研究概要

本章では、研究概要について、まず、研究目的を述べる。それから、研究フィールドであるフランスの音声教育実践について詳述し、最後に分析方法を述べる。

3.1 研究目的

本稿における目的は、フランスの音声教育実践を受講した学習者の、授業受講前後の発音の変化を明らかにすることである。目的を達成するために RQ を以下 2 点設定した。

RQ1：受講者の発音の誤用数はどのように変化したか。

RQ2：受講者の発音の特徴はどのように変化したか。

3.2 研究フィールド

フィールドは、筆者が勤務しているフランスの大学の音声教育実践であり、筆者の担当する必修クラスである。期間は、2018 年 9 月から 12 月の 12 週間で、各週 1 時間、計 12 時間の授業であった。受講者は、大学の最高学年である 3 年生であり、最終回まで出席したのは 2 クラス計 51 名であった。そのほとんどがフランス語母語話者であり、スペイン、中国からの留学生も少数見られた。

実践の主教材として、赤木ほか（2010）『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』を選定した。本教材は平易な教科書であり、リズム学習を基盤としている。CD の音声では、単語を読む際にビートが流れており、ビートのリズムに合わせて各単語を発音することで、拍感覚を養うことができる。また、各課が音声項目ごとに分かれている上、各課の初めに、その音声項目が使用された会話に生じる誤解をイラストで紹介しているため、学習者に音声項目ごとにコミュニケーションにおける必要性について考え、気づきを促すきっかけとなっている。そのほか、参考にした教材として、河野（2014）、web サイトである”Japanese Pronunciation for Communication”、”つたえるはつおん”などが挙げられる。

本実践のスケジュールは表 1 のとおりである。そのうち、特定の課題文を読み上げて録音してもらい提出する「録音提出」を、第 1 回、第 5 回、第 12 回の 3 度設けた。第 1 回と

第12回については同一の課題文を読み上げ、その発音がなめらかであったか、またどの程度変化したかを評価の対象とした。第5回に提出された録音に対しては、筆者がメールにて個別に「発音チェック」を行っており、自身の発音の課題に気づいてもらう一つのきっかけとした。この「発音チェック」については、大戸（2019）でも紹介している。

回	内容
1	発音練習についての導入・録音提出
2	拍・リズム①
3	拍・リズム②
4	特殊拍
5	は行・アクセント導入・録音提出（発音チェック）
6	名詞のアクセント
7	複合語のアクセント
8	中間試験
9	イントネーション
10	動詞のアクセント
11	ポーズ・プロミネンス
12	授業のまとめ・録音とレポート提出

表1 本実践のスケジュール

そして、授業の目的は、「日本語の発音について勉強し、発音の仕組みと練習方法がわかること」と設定した。これは、発音は重要であるが強制すべきものではないという筆者の教育観に基づいている。すなわち、発表や面接などの「正しい発音」が必要な場面で、どのような発音が求められているかを理解することが重要であり、必ずしも完璧な発音の習得を目指すわけではない。また録音についても、事前に授業で紹介した Web アプリケーションなどを活用し、発音を練習したうえで録音してもらうこととした。

3.3 分析方法

分析対象は、上記の第1回・第12回の録音提出で実際に提出された録音である。録音提出者のうち、授業の出席率が高く、第12回のアンケートに回答した10名の録音のみを対象とした。そして、それぞれ受講前・受講後にあたる第1回・第12回の同一課題文の録音を筆者が聴取判定し、音声項目ごとに「誤用」を列挙した。なお、本研究における「誤用」とは、あくまで「発音」という観点のみで誤っていると判断した音を指す。特にアクセントの場合、東京方言の話者のものを基準とする。

課題文は戸田（2012）を参照した以下の会話文を一人で読むよう指示した。以下の会話文には「は行」、特殊拍、数種類の文末イントネーションが含まれている。

A：夏休み、どこか行った？

B：はい、北海道に行きました。

A：そうなんだ！どこ？札幌？

B：札幌と函館です。

- A：何かおいしいもの食べた？
 B：ラーメンがおいしかったです。東京とぜんぜん違いますね。空気もきれいでした。
 あと、函館の夜景は、最高でした。
 A：北海道かあ…。私も、2年くらい住んでいたことがあるよ。
 B：あ、そうですか！何年前ですか？
 A：3年前かな？旭川にいたんだけど、外国人観光客がたくさんいたよ。
 B：そうですか。来年、行ってみようかな。

なお、受講者には「上手に読む」ように指示しているが、上手に読むために、どのような素材を活用するかはそれぞれの自由とした。

4 分析結果

本章では分析結果を述べる。まず、誤用数を項目ごとに記述し、それから項目に沿って発音の特徴を例示する。

4.1 誤用数

10名の受講者の1回・12回の録音について、それぞれの音声項目ごとの誤用数と1回から12回にかけての減少率を表2に示す。なお、他にも「二重母音」などの項目があったが、本項では本実践の指導項目のみを提示する。

項目	1回	12回	減少率
は行	22	6	72.7%
促音	41	10	75.6%
長音	55	28	49.1%
撥音	5	2	60.0%
アクセント	161	128	20.5%
イントネーション	25	10	60.0%
ポーズ	16	2	87.5%

表2 誤用数の変化

以上の表2から、全体的に誤用数が減少傾向にあることが分かる。特に、は行、促音、ポーズについては、70%以上の減少率を示しており、改善されたことが伺える。

4.2 誤用の特徴

表2の項目の順に（誤用の少なかった撥音を除く）、具体的な誤用、特に同じ誤用が2件以上見られたものを例示し、特徴について記述する。4.2.1、4.2.2、4.2.3、4.2.6においては、具体的な誤用の表記を「A→B」とし、Aに元の単語・文・アクセントを、Bに実際に聞き取られた単語・文・アクセントを示す。

4.2.1 は行

1 回では、語頭・語中間わず「は行」を「あ行」に変える（脱落）、あるいは「あ行」が「は行」に変わる誤用（挿入）が見られたが、12 回には語頭の挿入のみが残った。「は行」の習得が困難であるということは、「は行」自体を生成するのが難しい、すなわち「h」の脱落を想起しがちであるが、「あ行」が「は行」になる誤用（挿入）も多く、実際に 12 回に誤用として残ったのは挿入であった。これは、受講者が「あ行」と「は行」の区別がついておらず、どちらも「は行」として生成している可能性がある（過剰般化）。

(1 回)

- ・「あさひかわ」→「はさいかわ」（挿入・脱落）
- ・「はこだて」→「あこだて」（脱落）
- ・「ほっかいどう」→「おっかいどう」（脱落）

(12 回)

- ・「あさひかわ」→「はさひかわ」（挿入）

4.2.2 促音

受講前後で減少率は高かったものの、誤用の種類としてはあまり変化が見られず、促音の挿入・脱落が、1 回・12 回ともに見られた。脱落は減少しているが、挿入はわずかな減少にとどまっている。授業受講後にあたる 12 回は、リズムを崩さないよう気をつけて読んでいる学生が多かったため、リズムを意識して強調した結果、無音区間が生じてしまい（促音が挿入されて）、母語話者に促音のように聞き取られる発音になったと考えられる。

(1 回)

- ・「いた」→「いった」（挿入）
- ・「はこだて」→「はっこだて」「はこだって」（挿入）
- ・「さっぽろ」→「さぼろ」（脱落）
- ・「ほっかいどう」→「ほかいどう」（脱落）

(12 回)

- ・「いた」→「いった」（挿入）
- ・「はこだて」→「はっこだて」（挿入）
- ・「ほっかいどう」→「ほかいどう」（脱落）

4.2.3 長音

長音については他の特殊拍に比べて減少率が低く、受講前後での変化はあまり見られなかった。全体的にわずかな減少はしているが、挿入・脱落ともに誤用が見られる。1 回・12 回に共通して特に脱落が多いが、脱落がおきた単語はほぼ共通している。共通の単語のうち、「さいこう」と「ほっかいどう」は普段受講者にとって言い慣れない単語であったが、「とうきょう」と「ラーメン」は、既にフランス語に入っている単語であり受講者の言い慣れている単語ではある。しかし、母語であるフランス語の発音ではそれほど長音が強調されないため、母語の影響で長音を意識しづらかったと考えられる。

(1 回)

- ・「いた」→「いーた」(挿入)
- ・「さっぽろと」→「さっぽろーと」(挿入)
- ・「く うき」→「くき」(脱落)
- ・「さいこう」→「さいこ」(脱落)
- ・「とうきょう」→「とうきょ」「ときょ」(脱落)
- ・「ほっかいどう」→「ほっかいど」(脱落)
- ・「ラーメン」→「ラメン」(脱落)

(12 回)

- ・「さっぽろと」→「さっぽろーと」(挿入)
- ・「さいこう」→「さいこ」(脱落)
- ・「とうきょう」→「とうきょ」「ときょ」(脱落)
- ・「ほっかいどう」→「ほっかいど」(脱落)
- ・「ラーメン」→「ラメン」(脱落)

4.2.4 アクセント

アクセントは、1 回の時点でアクセントを意識して発音していた受講者が見受けられず、ほぼ全ての単語に誤用が見られたため、誤用数が 161 件もの数になったと考えられる。また、「外国人観光客」や「行ってみよう」などの長い名詞・動詞が複数のヤマで読まれ、別々の単語に聞こえるなどの誤用も見られた。

12 回には、オンラインリソースなどを使用し、アクセントを意識した学生は増えたように、極端に高低をつけて発音している例が散見されたが、それでも正しいアクセントの生成には至らず、128 件の誤用数が残った。しかしながら、受講前と比べて生成したアクセント位置が変化した学生も多く、これが偶然産出されたものであるのか、意識化の結果なのかは特定できなかった。

4.2.5 イントネーション

イントネーションは、1 回には「そうですか」や「北海道か」といった、それぞれ相槌や詠嘆を表す文末イントネーションを、いずれも語尾を上げて疑問のように読み上げていた誤用が見られた。これは、初級段階で語末の「か」が疑問であると教えられることも多く、それ以外の「か」との使い分けができていないことが考えられる。また、「東京と」「空気も」など、文節末の助詞の音のみが高く発音される誤用や、「札幌？」などの疑問イントネーションが、アクセント型を変えて語頭から語末にかけて音が高く発音される誤用が見られた。これは、母語の影響を受けていると考えられる。

12 回には、「そうですか」は改善され、授業で扱わなかった「北海道か」の読み方に誤用が残った。一方で、文節末の助詞の音のみが高く発音される誤用や、疑問イントネーションの誤用は減少し、同じ誤用が複数見られることはなくなった。このように、イントネーションは受講前後での変化が見られた。

4.2.6 ポーズ

ポーズは、1 回には「かんこうきやく」や「すんでいた」などの読み慣れていない単語の途中で挿入する誤用や、「きやく、が」や「あさひかわ、に」などの助詞の前で挿入する

誤用が見られていた。しかし、12 回には読み慣れていない単語のポーズのみに減少し、特に同じ誤用は見られなかった。1 回に比べ 12 回の方が読む練習をした可能性があり、単になめらかに読めるようになった可能性もあるが、いずれにしても助詞の前にポーズを置く例はなくなったことから、改善が見られたと言える。

(1 回)

- ・「かんこうきやく」→「かんこう、きやく」
- ・「すんでいた」→「すん、でい、た」
- ・「きやくが」→「きやく、が」
- ・「あさひかわに」→「あさひかわ、に」

5 考察

本研究の RQ は以下のとおりであった。

RQ1：発音の誤用数はどのように変化したか。

RQ2：発音の特徴はどのように変化したか。

RQ1 については、誤用数には全体的に減少傾向が見られ、特に、は行、促音、ポーズについては 70%以上減少していることが分かった。一方で、アクセントは受講前に 161 件と最も誤用が多かったが、受講後でも 128 件と多く、減少率も 20%程度に留まったことが分かった。

RQ2 については、特定の音声項目（語中の「は行」、促音の脱落、イントネーションなど）に発音の変化が見られ、改善していることが分かった。一方で、アクセントについては意識化され、音声にも変化が見られたものの、正しいアクセントでの生成には依然として至っていないことが分かった。

以上の RQ の答えから、研究目的である音声教育実践を通じた発音の変化について述べる。まず、受講者の発音に関わる変化として、授業をとおして音声項目を知ること、それぞれの音声項目を意識するようになったことが挙げられる。また、受講者の受講後の発音からは、オンラインリソースを活用したことが伺える。なお、これについて、本稿の分析の対象外ではあったが、受講後に実施したアンケートにも、オンラインリソースの有用性についての記述が見られている。それらの意識化によって、12 週間という短期間ではありながら、三年生であっても受講者の音声の改善が見られたと考えられる。その成功感・達成感から、受講者の発音学習継続へのきっかけとなり、自律学習へとつながっていくことが期待される。

最後に、今後の課題として、2019-2020 年度に実施された音声教育実践に活かすため、以下の点が浮き彫りになった。まず、今回受講者にとって難しかった点が明らかになったことで、その項目の指導方法を再度検討、改善していくことが不可欠である。さらに、今回の結果からは、アクセントを短期間でアクセント型を区別し、生成し分けるようになるのは難しいという事実が明らかになったため、学習初期からアクセントの意識化が必要であると考えられる。現に、今回の受講者はいずれも三年生であり、既にアクセントを意識しないまま長期間日本語を学習していた。それゆえ、今後は一年生の会話授業にアクセントを含む音声教育を積極的に導入していき、改めてその成果を報告したいと考える。

<参考文献>

- 赤木裕文・古市由美子・内田紀子 (2010) 『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』 スリーエーネットワーク.
- 大戸雄太郎 (2018) 「日本語学習者は日本語の発音をどのように学習してきたのかードイツ・イギリス出身の学習者の語りから」 『早稲田日本語教育学』 25, pp.61-70.
- 大戸雄太郎 (2019) 「メールと Web アプリケーションを活用した音声教育実践の学び」 『CASTEL/J 2019 PROCEEDINGS』 pp.63-66.
- 河野俊之 (2014) 『日本語教師のための TIPS77 第3巻 音声教育の実践』 くろしお出版.
- 近藤眞理子 (2012) 「日本語学習者の音声習得における第一言語特有の干渉と普遍言語的干渉ー日本語教師へのアンケート調査からー」 『早稲田大学大学院文学研究科紀要. 第3分冊』 57, pp.21-34.
- 戸田貴子 (2008) 「日本語音声の研究と教育における課題」 戸田貴子 (編著) 『日本語教育と音声』 くろしお出版.
- 戸田貴子 (2012) 『シャドーイングで日本語発音レッスン』 スリーエーネットワーク.
- 西沼行博・ハースト, ダニエル (2001) 「フランス人の日本語発話に見る韻律の干渉」、国立国語研究所編 (2001) 『日本語と外国語との対象研究IX日本語とフランス語ー音声と非言語行動ー』 pp.41-59, くろしお出版.
- Tarone, E. (1979) Interlanguage as chameleon. *Language Learning* 29(1):181-191.

<参考 URL>

つたえるはつおん

<http://japanese-pronunciation.com/>

Japanese Pronunciation for Communication

<https://www.edx.org/course/japanese-pronunciation-for-communication>

OJAD - オンライン日本語アクセント辞書 - 東京大学

<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>

Praat: doing phonetics by computer

<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

The Education of Japanese Pronunciation and Changes in the Pronunciation of French Native Speakers

Yutaro ODO

Bordeaux Montaigne University, PhD Student in Waseda University

Abstract

In this research, we discuss the specialized education that in Japanese pronunciation that we practiced at a French university. The purpose of the research is to clarify the change in the pronunciation of the learner who attended our class. In native speakers of French, it is believed that omissions and insertions of “h” and special morae (especially geminate consonant and long sound) and errors in accent and intonation occur. How will these features change with the education of pronunciation?

In the pronunciation education, we provided instruction on speech items which is mentioned in previous research for a total of 12 times, an hour a week.

From the results of this research, it was suggested that changes could be seen even in a short period of time, especially by teaching “h”, special morae, and intonation. On the other hand, although the accent changed, it became clear that it was difficult to distinguish and generate accent types in a short period of time. However, the awareness of the pronunciation and the practice of pronunciation using online resources has resulted in changes and improvements in speech, it can be said that pronunciation education focusing on the native language is effective.

ポートフォリオを用いた OJT での現地日本語講師育成

宮崎 さとみ

要旨

著者が日本語教育アドバイザーを務めていたフィリピンでの日本語研修では、2018 年度からフィリピン人講師に対する教師育成を On the Job Training (以後、OJT と記す)で実施することになった。各講師にアドバイザーがつき、育成内容は各アドバイザーに任されたが、執筆者は支援方法としてポートフォリオを用いた。講師の成長には自律学習が必須であり、自律学習を促進し、その過程を可視化し、共有するツールとしてポートフォリオが有益と考えたからである。実践の結果、ポートフォリオの使用がモチベーションの向上に繋がったことがわかった。また、講師の学びの過程や心情を観察できるため、アドバイスがしやすいという点でも有意義であり、講師とアドバイザーのコミュニケーションツールとしての役割も果たした。一方、すでに教師であり学習者ではない講師の学びにどこまで介入すべきかという課題もある。OJT での講師育成にポートフォリオを利用することの利点、課題、今後の展望について考察したい。

【キーワード】 ポートフォリオ、現地日本語講師育成、OJT での講師育成、自律学習
Keywords: portfolio, training for non-native teachers, on-the-job-training, autonomous learning

1 実践の背景と目的

本稿は、フィリピンの日本語研修現場で日本語を教えるフィリピン人日本語講師に対する日本語講師育成の実践の報告、そして、育成に用いたポートフォリオの効果について考察するものである。

執筆者が日本語教育アドバイザーを務めていた日本語研修では、学習者は約 6 カ月の間 1 日 7 時間の授業で日本語や社会文化を学んだ後渡日することになっている。執筆者は運営チームの一員として当日本語研修を運営すると同時に、講師の採用、指導を行っていたが、講師の約 3 分の 1 を占めるフィリピン人講師の日本語力、教授力の向上は長年の課題であった。

2017 年の国際交流基金の調査によると、フィリピンでは高等教育機関において日本語は選択外国語科目としての履修が中心である。そのため、日本語を専攻として学んだ教師は少なく、教師研修の機会も非常に限られており、日本語力、教授力が高い講師を採用することは容易ではない。そのため、毎年フィリピン人講師を対象に日本語研修開始前に 20-30 時間の事前研修を実施しているが、教授法を学んだ経験のない講師にとっては充分と言えないため、2018 年度からフィリピン人講師育成を強化することになった。しかし、事前研修等でそれ以上の時間をかけることは様々な制約上困難なため、講師が日本語研修内で日本語を教えながら、つまり業務を通じて指導を受けるという OJT での講師育成を実施することになり、教授力のみならず、日本語力の向上も目標とした。

そこで、2018 年度の新しい取り組みとして、従来の日本語研修開始前の事前研修に加え、

日本語研修期間中 8 回のフォローアップ研修と、アドバイザー担当制を取り入れた。アドバイザー担当制を導入したことにより、それぞれの講師に担当アドバイザーがつくことになり、それまでの指導は担当を決めることなく行っていたが、2018 年度は基本的に各アドバイザーが担当講師の指導をすることになった。講師の日本語力、教授力は様々なので、各講師の事情を考慮した育成をするため、そして、担当がつくことによって講師がアドバイザーに相談をしやすい環境を作るためである。また、講師は非常勤であるため、前述の一斉に実施されるフォローアップ研修への参加が難しい講師もあり、個別指導にすることにより、講師の都合に合わせた指導が可能になった。

育成内容は各アドバイザーに任せられることとなり、各講師に合わせて育成を行った。担当は様々な事情を考慮して割り当てられたが、執筆者は、比較的日本語力が低く、教授歴が浅い 4 名の講師を担当した。本稿では執筆者が行った講師育成について報告し、そこで使用したポートフォリオの効果について考察する。

2 概要

2.1 対象者

育成対象者は当日本語研修で日本語授業を担当する 4 名のフィリピン人講師である。

2.1.1 講師の勤務形態

4 名全員が非常勤講師であり、1 日 3 コマの授業を週 2-3 日担当している。

2.1.2 講師の使用言語

母語は 3 名がタガログ語、1 名がイロカノ語である。日本語レベルは全員が N3 レベルではあるが、その中でもレベル差がある。また、得意、不得意分野がそれぞれ違うが、これは、後述の日本語学習の背景が様々であるためだと思われる。CEFR のレベルは 3 名が B1 レベル、1 名が B1-B2 レベルと自己評価している。英語レベルは 1 名が B2 レベル、1 名が B2-C1 レベル、1 名が C1 レベル、1 名が C1-C2 レベルと自己評価しており、全員が日本語力より英語力を高く評価している。¹

2.1.3 講師の日本語学習歴

日本語学習歴は様々であるが、大学で日本語を学習した講師はいない。2 名はフィリピンにある日本語学校で学習している。どちらも週 2-4 時間程度のクラスを合計 3-4 年受講しているが、継続的な学習ではなく、学習機関も様々である。2 名とも渡日経験が数回ある。

他 2 名は日本での就労経験が約 3 年あるが、1 名は訪日後に 1 日 7-8 時間の学習を 6 ヶ月、1 名は訪日前に 3 ヶ月、訪日後に 1 日 8 時間の学習を 6 ヶ月している。日本で生活、就労する中で身に着いた日本語も多いと考えられる。

2.1.4 講師の日本語教授歴

当日本語研修は 1 年間で約 6 ヶ月間実施されており、その期間中講師を採用しているが、1 名が 1 回目、2 名が 4 回目で、1 名は 5 回目の採用である。5 回目の講師は一度途中退職しており、今回が復帰後 1 年目であった。4 名中 3 名には当日本語研修以外の機関での教

授歴があるが、1名が約3カ月、1名が約3年の教授歴がある。1名は数年の教授歴があるが、年数等記憶が定かではないとのことであった。

2.2 育成内容

育成は日本語研修開始前の事前研修約2週間と日本語研修期間中の約6ヵ月の間実施され、執筆者が対象講師に対して実施した支援育成内容は以下の通りである。

1) 授業見学、その後のフィードバック

アドバイザーが講師の授業を見学し、その後フィードバックを行うもので、これまでも実施されていたが、それを必要に応じて増やした。特に経験の浅い講師や要望があった講師に対して増やした。

2) 教案チェック、アドバイス

事前に書いた教案をチェックし、必要に応じてアドバイスをした。授業見学をプレッシャーに感じてしまう講師に対して授業見学を減らし、この方法を増やした。

3) カウンセリング

苦手科目や悩みを理解し、アドバイスに活かすため、必要に応じてカウンセリングを行った。その際は各講師のポートフォリオを参照した。

4) 自律学習のサポート

ここでの自律学習は自宅での日本語学習や教授力向上のための取り組みのことを指すが、そのような習慣がほとんどなかったため、サポートを行った。具体的には、苦手科目、悩んでいる項目に対して有益であるとする他の講師の授業の見学を奨励したり、学習アドバイスをしたり、教授法については一緒にやってみたりした。

5) フィリピン人常勤講師のサポート

4名の中でも教授経験が浅い講師、日本語力が低い講師には必要に応じてフィリピン人常勤講師のサポートをつけた。今日経験が浅かったり、日本語力が低い講師は教授法に関する日本語での細かい指導が理解できなかったり、言いたいことが言えなかったりすることがあるため、常勤講師には英語やタガログ語での説明をしてもらった。また、一緒に授業見学に入り、アドバイザーとは違った、同じフィリピン人講師としての視点でアドバイスをしてもらった。

さらに将来的にはフィリピン講師に育成を担ってもらいたいという考えから、育成内容を知ってもらうという狙いもあった。

執筆者は1)-5)の以上の教師育成に対してポートフォリオを使用した。当日本語研修では学習者にポートフォリオを使用させているが、教師のポートフォリオ使用は初めての試みであった。

日本語教育現場においてポートフォリオの導入が進められているが、国際交流基金のJF日本語教育スタンダード(2017)には、「ポートフォリオは、学習者が自分の学習を振り返るための資料を保管するツール」(p.25)とある。その効果についても示されているが、執筆者

が今回注目したのは、教師と学習者が学習目標と学習の過程を共有できるという点と、自律学習能力や学習の動機づけを高めることができるという点である。前述の通り、当日本語研修の学習者もポートフォリオを使用しているが、この2点において効果が出ていることを実感している。例えば学習者は講師から自律学習支援を受けているが、ポートフォリオは自律学習支援ツールとして使用されており、学習の過程や目標を可視化することで学習者自身がそれを認識したり、講師と共有することができ、講師がそれを基にアドバイスやコメントをしたり、そのアドバイスが学習者のモチベーションの向上に繋がったりするという点で役立っている。今回の講師育成はOJTでの実施ということで、講師、アドバイザー共その他の業務と並行して実施しているため、時間的制約があり、講師の日本語力、教授力向上には業務時間内の育成だけではなく、講師の自律学習が必須である。学習者と同様、自律学習には支援が必要だが、講師が学習者の自律学習支援にポートフォリオを用い、一定の効果が出ているように、アドバイザーによる講師の自律学習支援にもポートフォリオが効果的ではないかと考えた。具体的には、ポートフォリオを使用することで、講師が自身の成長を可視化し、認識することができ、それがモチベーションの向上に繋がること、そして、アドバイザーが講師の学習過程、成長を把握し、よりの確な支援、アドバイスができることを狙いとした。また、そのアドバイザーからの支援、アドバイスがさらに講師のモチベーションの向上に一役買うことを期待し、ポートフォリオを用いた。

また、近年では、日本語教師の教師教育でもポートフォリオが活用されその成果が報告されており、松浦ほか(2013)では、「大学教師日本語教育学研修」という週1回3時間、3ヵ月、計11回で導入されたポートフォリオについて、近藤(2015)では、3時間半の「教師ポートフォリオ作成ワークショップ」で導入されたポートフォリオについて報告されているが、約6ヵ月というOJTでの講師育成では、一定期間継続的な支援を行うことができるため、更なる効果が期待できるのではないかと考えた。

本実践ではポートフォリオに入れるシート類をこちらで用意したが、その概要と目的を以下に記す。なお、全てのシートは英文のもの、または英訳されたものを配布し、講師は英語で記入してもよいことにした。これは、講師は英語の理解にはほとんど問題がなく、英語を使用した方が自由に思ったことを書くことができると考えたからである。ただし、口頭でのやりとりは基本的に日本語で行い、コミュニケーションに支障をきたす場合は前述のサポートに入っているフィリピン人常勤講師に間に入ってもらった。

1) 言語パスポート²

ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio :ELP) の言語パスポート (language passport)を使用した。ヨーロッパ日本語教師会(2005)には、「言語パスポートはELP保持者が持っているすべての言語能力を、誰がどこでも簡単に確認できる、その名の通り、言語能力を証明するパスポート的な役割を担っている。」(p.54)とあり、所有者の言語に関する資格、言語技能の熟達度、言語学習経験等を記入するものであるが、本実践では、講師が自身の言語能力や言語学習経験を再認識し、アドバイザーがそれを把握するために使用した。

2) パーソナルディベロップメントシート

向上させたい日本語技能・教授スキル、育成が終了する6ヵ月後の目標、それを達成するためにすること、どんな教師になりたいか、学習者のどんな能力を向上させたいかなど

を記入する項目がある。教える目的や、目標を再確認したり、新たに考えたりして、育成に目的を持ってもらうためのものであり、アドバイザーが講師の目標等を把握し、その達成に向けたサポートのための参考としても使用した。

3) 教師 Can-do チェックリスト

当日本語研修で教える講師の業務に必要な日本語がどれくらいできるかをチェックするためのシートで、大きくは日本語力と教授力に項目が分かれている。日本語力は技能別に分かれているが、例としてライティングでは「教案を日本語で書くことができる」、スピーキングでは「チームミーティングで意見を日本語で言うことができる」等があり、教授力では「実際に使える場面を用いて導入ができる」等がある。講師が業務に必要な日本語力、教授力を把握し、自身の現状の能力を理解し、それを向上させるため、また、アドバイザーがそれを把握し、アドバイスに役立てるために使用した。

4) 学習計画シート

計画的に学習を進めるために学習計画を記入するシートで、学習者が使用しているものと同じである。学習計画を記入してもらうことで、アドバイザーはアドバイスがしやすくなる。

5) 振り返りシート

研修や育成、授業での気付いたこと、できるようになったこと等を記入するもので、学習者が使用しているものと同じである。研修や、育成、自身の授業を振り返り、可視化することで、内省を促すため、またアドバイザーが講師の心情や気付きを理解し、アドバイスに役立てるために使用した。

6) その他

研修資料や教案等、記録や振り返りのため各自必要に応じてポートフォリオに入れるようにした。

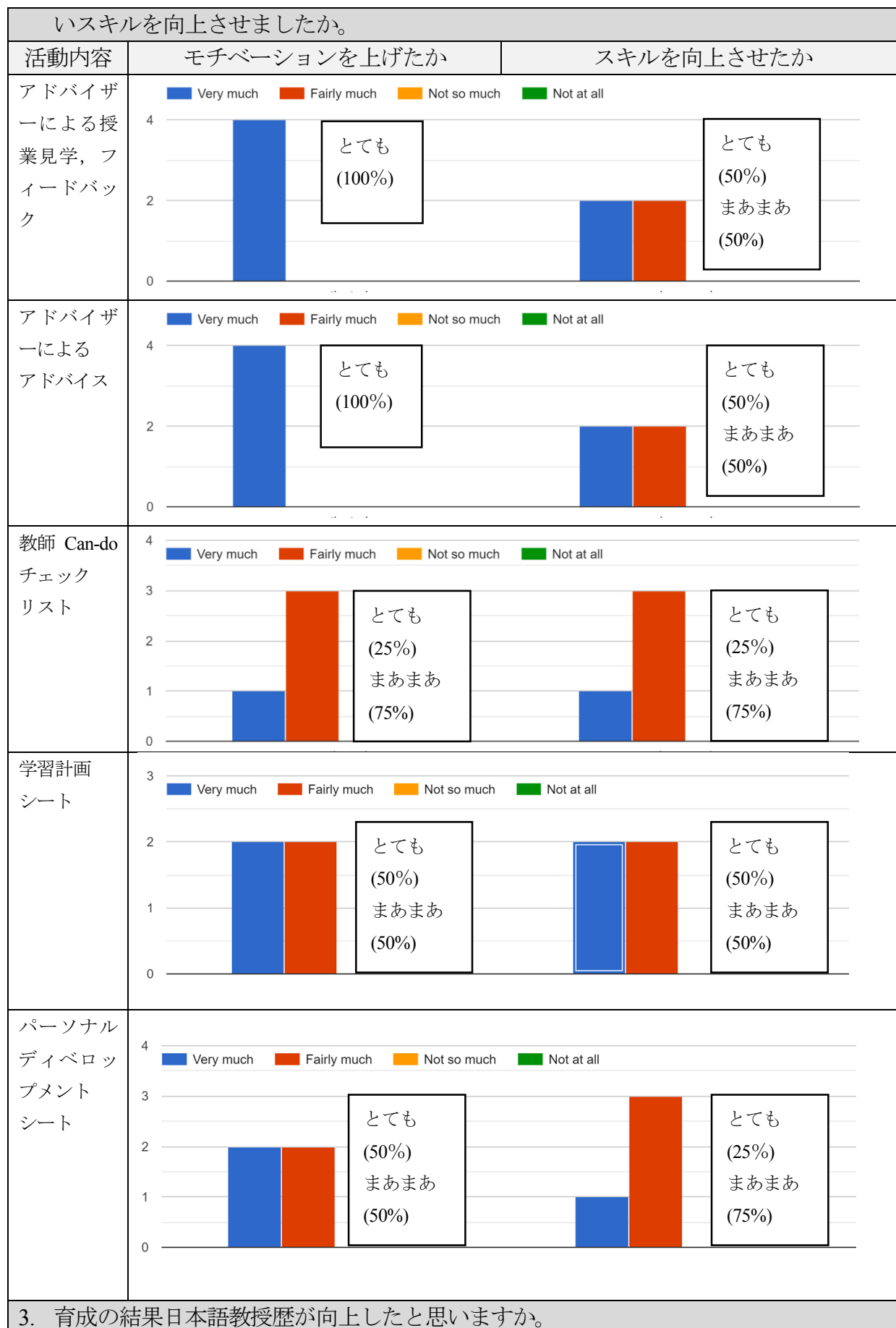
3 結果

3.1 アンケート結果³

育成終了後に対象者であった4名の講師に対してアンケートを実施した。アンケートは4名全員から回収し、全て有効回答であった。アンケートは、講師が講師育成が自身の日本語力、教授力向上にどれくらい役に立ち、どれくらいモチベーションを上げたかと考えているかを知るためのもので、以下にその結果をまとめた。

表1 アンケート結果

1. 育成はどのくらい役に立ちましたか。 選択肢：とても まあまあ あまり 全然
とても(100%)
2. 以下の活動（育成内容）はどれくらいモチベーションを上げましたか、またどれくら



選択肢：とても まあまあ あまり 全然
とても(25%) まあまあ(75%)
4. 育成の結果日本語力が向上したと思いますか。
選択肢：とても まあまあ あまり 全然
とても(25%) まあまあ(75%)
5. 育成全体についてなんでもコメントをしてください。
<p>“I realized that I really need to improve myself even I'm slow but small improvement is also achievement.”</p> <p>「改善が必要だと気付いた。私は遅いけれど、小さな進歩も成果だ。」</p> <p>“I gain more ideas and strategies in presenting the lesson and how to plan the lesson through the kind guidance of our Superiors. I know I still have a lot to learn.”</p> <p>「スーパーバイザーの親切な指導を通して授業のプレゼン、授業計画に対するアイデアやストラテジーを得た。まだまだたくさん学ばなければならないとわかっている。」</p> <p>“It helps a lot. Thank you for all the support and encouragement.”</p> <p>「大変役に立った。サポートと励ましありがとうございました。」</p>

全体については全員が「とても（役に立った）」と回答しているが、各項目については一定の評価はされているものの、評価が分かれた。回答は「とても」または「まあまあ」のみであったため、「とても」は高評価、「まあまあ」は低評価と考えることもできる。

ポートフォリオに入れていたシート類よりも、アドバイザーによる見学、フィードバックやアドバイスなどがモチベーションの向上に役に立っていると感じていることがわかり、シート類を使用した振り返りや内省よりも、他者からの働きかけでモチベーションが向上すると分析できる。

日本語教授スキルや日本語力の向上よりもモチベーションの向上に成果があったと感じていることがわかった。6 ヶ月という短い期間ではスキルの向上を実感することは難しいと思われるが、モチベーションの向上はそのための第一歩と言える。

コメントを見ると、育成を通して「気付き」や学んだことがあったようだが、「まだまだ学ばなければならない」といった、向上心が出てきたことがわかる。そして、「励まし」というのは、モチベーションの向上に重要なことだと再認識させられた。

3.2 振り返りシートから見てきたもの

執筆者は定期的に振り返りシートに目を通していたが、そこで講師の心情の変化や学びの過程を読み取ることができた。以下の表に示したものは一部に過ぎないが、講師の心情の変化や、気付き、成長を感じられる部分に注目し抜粋したものである。それぞれについて考察したい。

表2 講師 A の振り返りシートより⁴

コメント記入日	コメント内容（抜粋）
研修初日	I am excited to learn new ways in teaching Japanese Language. 「新しい日本語の教え方を学ぶことにわくわくしている。」
教案作成時	The first time I try making a lesson plan I feel depressed because I'm not sure if

	the content of my lesson plan is correct. 「初めて教案を作るのでとても憂鬱だ。自分の教案の内容が正しいかどうか分からないから。」
模擬授業終了時	“I feel relieved and accomplished because even though it was not perfect I was able to make my lesson plan and perform mogijugyo.” 「ほっとして、達成感を感じている。完璧ではなかったけど、自分の教案を作って模擬授業をすることができたから。」

講師 A は今回初めて当日本語研修で日本語を教えることになり、事前研修の初日から丁寧に振り返りシートを記入していた。事前研修の講義は全て日本語で行われるため、日本語力が N3 レベルで、教授法や当日本語研修についての背景知識がほとんどない A にとって研修は難しく、執筆者は受講する姿を見て、理解しているかどうか、A が今後のことを不安視していないかなど、心配したりすることもあった。しかし、振り返りシートを見て、A が初めての研修に対して「わくわく」していて、初めての教案作成に対して「憂鬱」に感じ、不安を抱えていたが、模擬授業を終えて、「完璧ではなかった」けれど、「自分の教案を作って授業をすることができた」ことに「達成感」を感じていることがわかり、A の努力と前向きさを知り、以後安心して授業を担当してもらえると確信することができた。

表3 講師 B の振り返りシートより

コメント記入日	コメント内容 (抜粋)
初授業後	The first day was a disaster...I was not satisfied with my performance today. 「初めての授業は 大失敗 だった……。今日のパフォーマンスには満足していない。」
教案作成サポート後	Feedback of sensei about my lesson plan made me realize idea for my next class how to create great idea for communication activity. 「教案に対する先生のフィードバックで、次のコミュニケーション活動のための アイデア をどうやって組み立てるか気付いた」

講師 B は当日本語研修が通算で 5 回目であるが、途中で中断しており、今回が復帰して 1 回目の研修であった。その最初の授業は「大失敗」であったが、教案作成サポートを通して「アイデアの組み立て方に気付いた」とある。他機関でも教授歴があり、4 名の中では教授歴が長いと言えるが、振り返りシートを読み、現状に満足することなく、常に学ぼうとする姿勢を感じることができた。

表4 講師 C の振り返りシートより

コメント記入日	コメント内容 (抜粋)
授業見学、フィードバック後の授業後	Students learnt how to use and can say what one likes. Students are happy to interact with each other by doing activity or practice by doing activity or practices. 学習者 は何が好きか言うことができ、その使い方を学んだ。 学習者 はアクティビティーや練習をすることでお互いに関わられて嬉しい。

講師 C については授業見学の際に学習者を見られていないと感じることがあったが、育

成の過程で成長が見られ、振り返りシートを読むことで、学習者を見られるようになってきたことがわかった。

3.3 育成の成果

以上の講師のアンケート結果、振り返りシートを通して、一定の成果があったことがわかったが、以下に執筆者が授業見学などを通して感じた育成の成果を挙げる。

1) モチベーションの向上

執筆者も講師の日本語力、教授力向上に対するモチベーションが上がったことを感じることができた。それはポートフォリオに入れられた様々なシート類への記述を見て感じたことだが、それらを記述することによってモチベーションが上がったということも考えられる。例えばパーソナルディベロップメントシートに今後の目標や将来になりたい教師像を書いてもらったが、それを書くことによって自身の目標を認識したり、再確認したり、あるいは、今回新たに考えたことによって新たな目標ができたという可能性もある。

2) 授業に対する姿勢の変化

定期的に授業を見学したり、教案をチェックしたりすることによって授業に対する姿勢の変化が見られた。以前は準備が疎かになっていたこともあったが、育成開始後は真剣に取り組むようになった。準備が疎かになるのは時間の制約もあったかもしれないが、やり方がわからなかっただけという可能性もあり、今回アドバイスを通してやり方がわかってきたり、モチベーションが上がってきたりしたためだと考えられる。

3) 授業内容の向上

定期的に授業を見学していると、毎回教授力の向上が明らかにわかるということもあった。教授力の向上とは、授業でのテクニックといったものから、授業に取り入れる活動まで様々であるが、見学、フィードバックでのアドバイスや他の講師の授業見学をすることでアイデアを得、それを実践しているのがわかった。

4) 自律学習の促進

これまでは自宅で勉強をするということにはなかったようだが、目標、学習計画を立てたことで、できる範囲で学習をするようになったことがわかった。

5) アドバイザーとのコミュニケーションの増加

講師は4名とも非常勤講師であるため出勤時間が限られており、授業前は授業準備に追われていたり、授業、その他の業務終了後すぐ帰宅してしまったりしてこれまでコミュニケーションをとる機会があまりなかったが、今回の育成を通してコミュニケーションが増加した。こちらからの働きかけが増加したことで、コミュニケーションがある程度増えることは当然のことであるが、講師からも授業前に相談を求めてくるが多々あった。

3.4 ポートフォリオの役割

今回の講師育成にポートフォリオが重要な役割を果たしたと感じているが、今回の育成での役割は以下のものが挙げられる。

- 1) 目標、目的を確認できる。
- 2) 学んだことや「気付き」を可視化でき、次に活かせる。
- 3) モチベーションの向上に役立つ。
- 4) 自律学習の管理ができる。
- 5) アドバイザーとのコミュニケーションツールとして使用できる。

特にコミュニケーションツールとしての役割を強く実感した。育成を通してコミュニケーションの機会が増えたことは前述の通りだが、ポートフォリオを使用したことで、さらにコミュニケーションを取りやすくなったと感じた。ポートフォリオに目を通すことで、各講師の心情、悩み、学びの過程を読み取ることができ、それを話のきっかけとしてコミュニケーションを取ることができたからである。話す時間がない時でもシートにコメントをするなどしてコミュニケーションを取ることができた。また、執筆者が育成の成果やポートフォリオの役割を認識できたのも、講師のシート類の記入によるところが大きい。例えば、気付いたことを次に活かしている様子が振り返りシートへのコメントを読めばわかるといった具合である。講師のアンケートではシート類よりも、アドバイザーによる見学、フィードバックやアドバイスなどがモチベーションの向上に役に立っていると感じているという結果が出たが、シート類に記入されていることが、アドバイスをする上での参考になり、間接的にシート類がモチベーションの向上に繋げるための役割を果たしたとも考えられる。

4 まとめ

以上の結果から、ポートフォリオを使用したOITでの育成には一定の効果が見られることがわかった。育成の目標は教授力と日本語力の向上であったが、その目標が達成されたかを明確にしたり、講師自身が明確に自覚したりすることは6カ月間では難しいかもしれないが、モチベーションが向上したということはわかり、それが目標達成に繋がると考えられる。また、ポートフォリオが学びや気付きの可視化を可能にし、それが最終的には教授力、日本語力の向上に繋がることが期待される。

また、ポートフォリオは自律学習の促進という側面よりも、アドバイザーとのコミュニケーションツールとして役立っていたが、アドバイザーからの働きかけがモチベーションの向上に繋がったという結果が出たように、アドバイザーとの良好なコミュニケーションは講師の成長にとって大変重要なものだと考えられるので、その点においてもポートフォリオは重要な役割を果たしたと言える。

5 課題と展望

アドバイザーとのコミュニケーションツールとしてポートフォリオが重要な役割を果たすと述べたが、アドバイザーからの働きかけなしでは自律学習は難しいと感じたことも事実である。例えば、シート類の記入や、自宅学習は声かけをしないと実行するが、しないと忘れているということがあった。しかし、すでに教師として日本語を教えており学習者ではない講師に対して、アドバイザーがどこまで介入するかというのが課題となってくる。

また、アドバイザー、講師共に時間の制約があり、育成に割ける時間が限られているという問題もある。

限られた時間の中で最小限の介入でサポートをするには、サポート体制やポートフォリオに入れるシート類の見直しが必要である。例えばシート類を厳選して数を減らしたり、振り返りシートや学習計画シート等のポートフォリオの中身の一部をオンラインで共有し、いつでもコメントし合える仕組みを作ったりといったことが考えられる。

また、今回の実践には一部フィリピン人常勤講師を伴ったが、同じフィリピン人講師としての経験からアドバイザーとは違った視点でアドバイスをすることができ、言葉が通じることや立場上、講師がアドバイザーより相談がしやすいといったような利点があった。今回の常勤講師のような先輩講師がアドバイスをしたり、講師同士で学び合ったりする仕組みを取り入れることで、アドバイザーの介入を減らすことも考えられる。また、将来的にはフィリピン人講師によるフィリピン人講師の育成が可能になることも考えられる。

どのような形であったとしても、今回使用したポートフォリオが何らかの形で役に立てばと思う。

注

¹ CEFR 共通参照レベルは Self-assessment Grid (Council of Europe European Language Portfolio :ELP)を参照し自己評価したものである。

² Council of Europe European Language Portfolio (ELP)より

³ アンケートは質問、回答とも英語であったが、執筆者が和訳した。5.のコメントは抜粋である。スペルミスは修正した。

⁴ 振り返りシートは抜粋したものと、執筆者の和訳である。スペルミスは修正した。

<参考文献>

国際交流基金 (2017) 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』国際交流基金.

国際交流基金「日本語教育国・地域別情報フィリピン」(2017 年度)

<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/philippines.html>> (最終アクセス 2019 年 12 月 24 日) .

近藤裕美子 (2015) 「教師ポートフォリオ作成ワークショップー自律的、主体的に学ぶ教師の支援を目指した教師研修のデザインー」『国際交流基金日本語教育紀要』11 号, pp.113-125, 国際交流基金.

松浦 とも子・佐藤 修・柳坪 幸佳 (2013) 「教師研修におけるポートフォリオの意味ー教師研修ポートフォリオとティーチング・ポートフォリオー」『国際交流基金日本語教育紀要』9 号, pp.7-13, 国際交流基金.

ヨーロッパ日本語教師会(2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』, 独立行政法人国際交流基金.

Council of Europe European Language Portfolio (ELP)

<<https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-language-passport>> (最終アクセス日 2019 年 12 月 24 日) .

On-the-job-Training for Non-Native Teachers Using a Portfolio

Satomi Miyazaki

Abstract

I worked as a Japanese language education advisor for a Japanese language course in the Philippines. In 2018, my colleagues and I decided to conduct on-the-job training for the Filipino teachers. An advisor was assigned to a group of teachers and the curriculum depended on the advisor. I used portfolio for my training because it is necessary for the teachers to study on their own and it is assumed that using Portfolio is useful as a tool to encourage them for their autonomous learning by means of visualizing the process and sharing it with the advisor. The result shows that Portfolio helps to motivate the teachers. It is also valuable for the advisor to observe the process of learning of the teachers and how they feel about it which make it easier for the advisor to counsel them. It also plays an important role in communication between the teachers and the advisor. On the other hand, there has been an issue on how much an advisor can interfere with the learning process of the teachers who are already considered professionals and no longer learners. I would like to discuss the benefits, issues and future prospect of using Portfolio for on-the-job training.

Language education at university and students' expectations: A JFL case study in Europe

ALESSANDRINI, Chiara
Ca' Foscari University of Venice

Abstract

The CEFR provides parameters to pledge a comprehensive language education, aiming for an action-based approach and focusing on the learner, who is conceived as a member of a democratic society where multiple languages coexist to create a complex reality. This research examines adult learners' reaction to an educational approach based on these principles, aiming to provide an outline of students' expectations. I will be focusing on the JFL course offered to master's degree students at Ca' Foscari University of Venice in Europe during the academic year 2017-18. The course revolved around the project 'Identifying my research theme', which was dedicated to raise students' critical awareness about their research topic. While such dialectical activity mirrors the ideals of democratic citizenship advocated by the Council of Europe, results show how the project was met with some discontent by many of the students. By looking into this local case study in detail, I believe we will gain a better understanding of students' motives and prospect outcomes for pursuing the study of JFL in higher education, thus shedding light on the main sources of influence that cause a discrepancy between university students' expectations and the principles of language education policies in Europe.

Keywords: language education, Japanese language teaching, university students, student expectations, CEFR

【キーワード】 言語教育、日本語教育、大学生、学生期待、CEFR

1 Introduction: a piece of my experience

In 2018, approaching the conclusion of my path as a master's degree student in Japanese language and culture, I had the opportunity to take part in a course that had a major impact on my Japanese language learning experience. Little did I know back then, but I have now realized how it has ultimately changed my perspective not only on Japanese language education, but on language education as a whole. I believe great part of such impact to be owned to the fact that I was living in a period of transition of my experience as a student: my interest in Japanese language education was blooming, and I found myself in the midst of questioning the learning (and teaching) practices in which I had participated in class. Why do we learn foreign language at university, or better, what kind of role does foreign language learning acquire in such an institutionalized environment?

As I was trying to provide my own answer, I came across the aforementioned course, which inspired me to challenge the concept of foreign language learning class I had formed up until then. I was coming from a history of foreign language learning practices involving grammar drills, textbooks, right answers and a native speaking teacher following my every move down the learning process; however, being an instance of 総合活動型日本語教育 (*sōgo katsudō gata nihongo kyōiku*), 'Japanese language education through global activities' (Hosokawa ed. 2007), this course

has potentially subverted everything I was prepared to accept as a part of a foreign language learning class as I knew it. I cannot deny I had gone down this path filled with doubts, the same doubts shared by the other attending students, whose learning history was very similar, if not identical, to mine. However, by the end of the course, while I can say I had accepted what had been presented to me as a revealing practice, my peers showed contrasting opinions.

Our doubts had originated two disparate reactions which, in my peers' case, had eventually brought them to reject the course and the ideas behind it. Disapproval had emerged as a major feeling following this new teaching practice, which resulted in the form of an overall negative opinion about that experience and, most importantly, this approach as a Japanese language teaching practice. Having personally experienced a completely opposite kind of involvement, my own sense of bewilderment turned into surprise and then curiosity towards my peers' reaction. The course had been deemed as inadequate as a Japanese language class, but why? Where could the reason of that inadequacy be found?

2 The 'Identifying my research theme' course at Ca' Foscari University of Venice

Held by Hideo Hosokawa (Waseda University), visiting professor for the academic year 2017-18 at Ca' Foscari University of Venice (Italy), the course catered to students enrolled in the second year for a master's degree in Japanese language, specializing either in Japanese culture (LICAAM) or economy (LEISAAM). The division by curriculum also determined the differentiation of the students in two different groups, who followed the same course outline but participated as two separate communities, without influencing each other.

The title of the course was 「私の研究テーマを目指して」 (*watashi no kenkyū tēma o mezashite*) 'Identifying my research theme': the students were asked to select a theme of interest regarding Japanese studies, and then to write a report, where they would focus not on the theme itself, but on reflecting about their own motivation to pursue that research. Thus, students weren't required to conduct the research itself, but to engage inside and outside the class in order to 'raise (their own) awareness about the issues inherent in students' research topics', as explained in the course syllabus.

Table 1: 'Identifying my research theme' course schedule¹

week	data	contents	Activity
01	2/5~	Definition of the theme	<ul style="list-style-type: none"> General introduction (considerations, guidelines, evaluation criteria, etc.) <ul style="list-style-type: none"> Motivational text 'My hobbies / interests and Japanese studies' <p>Why do you specialize in studies on Japan? How does this choice relate with your interests?</p>
02	2/12		<ul style="list-style-type: none"> Find keywords that express your interests

03	2/19		<ul style="list-style-type: none"> Take notes on the connection between these keywords <ul style="list-style-type: none"> From the notes, create sentences Write concrete examples of the opportunities that led you to develop these interests
04	2/26		1. From the motivational text to the dialogue: choose two interlocutors who comment on the motivational text or make suggestions in this regard. Explain your choice and preparation for dialogue activity.
05	3/05		
06	3/12	Research theme development	<p>Steps of the dialogue activity</p> <ol style="list-style-type: none"> Start of dialogue with trusted people Notes and report on the dialogue carried out, sharing with the group and discussion <p>Transcription of salient points and new perspectives acquired through dialogue</p> <ol style="list-style-type: none"> Reflection on the passage from the motivational text to the dialogue First conclusions summarizing students' considerations
07	3/19		
08	3/26		
09	4/02		
10	4/09		
11	4/16	Structuring the research theme	<p>Summary of activities carried out and evaluation</p> <ol style="list-style-type: none"> From reflection on activities, to the meaning of dialogue Discussion and decision of evaluation criteria Expectations and perspectives of the research topic
12	4/23		
13	4/30		
14	5/07		
15	5/14		

As shown in table 1 above, the activity involved three different steps:

1. Writing a motivational text – the opening section of the report: students would focus on stating their own opinion regarding the chosen theme, and explain their reasons to pursue such research;
2. Dialogue in and outside of class: students would engage in the discussion of their opinion with other participants as well as non-participants, so that they could open up to different perspectives;
3. Evaluation: students would be asked to self-evaluate their work and to participate in peer-assessment activities.

At Ca' Foscari University, first year master's degree students in Japanese language and culture or economy usually have their language activities for the second semester organized weekly in 7 classes: 1 of them is held by the main teacher of the course, while the other 6 are drills carried out by native speaking linguistic experts; each slot amounts to 30 hours per semester, which is made up of 15 weeks of classes. In this instance, the Japanese language course held by prof. Hosokawa would take up not one, but 3 classes per week (the two additional ones taken from the drills) resulting in a

structure as shown in the following table:

Table 2: 'Identifying my research theme' course details

	日本語・文化専攻 <i>Curriculum in Japanese language and culture</i>	日本語・経済専攻 <i>Curriculum in Japanese language and economy</i>
<i>Number of classes</i>	43 (Total of JFL classes for semester: 105)	
<i>Classes per week</i>	3 (Total of JFL classes per week for semester: 7)	
<i>Course hours</i>	86 (Total of JFL class hours for semester: 210)	
<i>Credits (ECTS)</i>	12 (Total per the entire M.A. course: 120)	
<i>Number of students (avg.)</i>	14	16

While the Japanese language drills were unrelated to the course in terms of content, materials or approach, the native-speaking instructors took part in the activity, having previously participated in workshops with Hosokawa and Marcella Mariotti (Ca' Foscari University) regarding its development. However, as shown in table 2, it should be noted that students were also involved in classes other than the 'Identifying my research theme' main course: thus, they had the chance to engage into two very different learning experiences throughout the same semester.

As mentioned in the introduction, this course was an instance of 総合活動型日本語教育 (*sōgo katsudō gata nihongo kyōiku*) 'Japanese language education through global activities', an educational approach ideated by Hosokawa himself. As for the course, three of its main characteristics are to be kept in mind. First of all, it is a 'learner-centered' (学習者主体 *gakushūsha shutai*; Hosokawa 2012:39) language activity. The learners become the main constituent, the core of the entire practice, because it starts from what each of them is thinking (考える *kangaeru*) in the moment they are taking part to the activity; they engage in dialogue (対話 *taiwa*) in order to give shape to their thoughts, and further develop them through mutual dialogic exchange. Secondly, it is a 'problem-finding-solving' (問題発見・解決 *mondai hakken kaiketsu*; Hosokawa 2001) activity. *Problems* arises when learners state their own opinion and confront themselves with different perspective through dialogue; the *solution* emerges as they are able to challenge it, thus engaging in critical thinking. Ultimately, this activity is characterized by the lack of grammatical corrections. Indeed, the course itself didn't focus on giving students formal feedback pertaining their accuracy or mastery of Japanese language, which would rather result from the continuous re-writing and re-formulating of writing as answers/feedback to peers, facilitators and teachers' clarifying questions.

A syllabus review further highlights fundamental variations in terms of course organization and objectives when compared to other Japanese language classes in the same master's degree courses. For reference, if we examine the syllabus for the Japanese as a foreign language (JFL) class offered in the previous semester of the academic year 2017-18, we find what follows:

Course objectives. The course provides tools for *reaching an intermediate-advanced level* of written and oral comprehension and production skills. CEFR B2.1

Pre-requirements. *Knowledge of the intermediate structures* of written and spoken Japanese.
 Contents. In-group lessons using texts on the topic X with questions and discussion in the classroom. Comprehension, composition, listening and writing *practices*. Oral production and interaction *practices*. Written comprehension
 Assessment methods. *We test grammar, vocabulary and social registers* such as *keigo* through written and oral exams. The course by prof. Y is content-based language instruction. Knowledge about the content of the materials studies is part of the test. The *proficiency level* at the end of the course corresponds to *JLPT level 2 (or roughly CEFR B2)*²
 (Emphasis added by the author)

It is evident how the description of the teaching practice and learning outcomes involves a set of recurring expressions and precise language proficiency levels, further explained through CEFR and JLPT classification. Such planning has been addressed by the Departmental Board since 2017, while its adoption has been recommended to all foreign language courses taught in the Department of Asian and North African Studies (DSAAM) at Ca' Foscari University of Venice, in accordance with the Dublin Descriptors and the instructions from Ministry of Education (Mariotti, confidential conversation, November 2017). Moreover, language learning activities are described as ‘practices’, and there is explicit reference to a focus on its formal aspects, such as ‘grammar’ and ‘vocabulary’: hence the assumption that certain constituents of a Japanese language course may be expected by students who attend it.

On the other hand, the syllabus for the ‘Identifying my research theme’ course marks its differences in three main key points: the class is explicitly stated to consist in ‘activities’, counterposed to drills; there is no direct reference to ‘proficiency levels’; it calls for ‘constant written and oral participation’³.

2.1 Behind the practice

The course appears as dramatically different from the language knowledge-centered learning practices students are familiar with. Instead of focusing on the development of language skills, the core of the course is based on the learner self-expression through language. In 総合活動型日本語教育 (*sōgo katsudō gata nihongo kyōiku*), the learner will find himself or herself immersed in communication, which will prompt his/her involvement with the four skills altogether in the very same activity, and aim at a comprehensive use of language to communicate his or her thoughts to the other participants.

The learning space will therefore become the place for learners’ self-expression, in the form of becoming able to talk about oneself in one’s own words, thus engaging in mutual understanding and critical thinking through language. There is no *right answer*, no textbook is being employed, no teacher is handing out instructions on how to conduct the language activity while, of course, he or she still facilitates the flow of the class: learners will need to take responsibility and decide contents and pace for themselves, thus developing awareness of their own experience. In this perspective, language education is configured as the basis for education itself; because the aim of in-class practices are no longer limited to language knowledge and training, but to be able to form one’s own ideas and discuss them with the other participants whose perspective might be different, and thus the

activity might require overcoming conflict through communication through language (Hosokawa 2016:9).

In light of this, it is possible to discern a clear alignment between the course objectives and those sustained by the Council of Europe in relation to the Common European Framework of Reference (2001). In fact, while the course is far from the previously described usual learning practices, it does mirror the same principles of the main language policy in Europe, which intends ‘to achieve greater unity among its members and to pursue this aim by the adoption of common action in the cultural field’ (Council of Europe 2001:2), as well as

to promote methods of modern language teaching which will strengthen *independence of thought, judgement and action*, combined with *social skills and responsibility* (Council of Europe 2001:4).

If we think that the aim of the course is to raise students’ critical awareness, and we consider its approach based on the learners and the development of their thoughts the pivotal part of the activity, it is legitimate to say that it does fulfil the claim for ‘independence of thought, judgement and action’ advocated by the CEFR. Moreover,

The *approach* adopted here, generally speaking, is an *action-oriented* one in so far as it views users and learners of a language primarily as ‘*social agents*’, i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. (Council of Europe, 2001:9).

Again, taking action constitutes an essential requirement for the learners in order to bring about development in the course; however, in the microcosm that is the learning environment, participants do not only learn how to participate inside the class, but they interact as members of the community. What happens inside the learning context translates in a pursuit ‘to become the citizen through language’ (Hosokawa 2012), where social participation is conceived as engagement with the other in mutual expression and understanding through language (Hosokawa, Ōtsuji and Mariotti eds. 2016). Being concerned with the challenges presented by our increasingly intercultural society, the Council of Europe also addresses language education as a means to foster personal and social responsibility, taking distance from the concept of language learning as aimed at the sole idea of ‘mastery’; instead, it focuses on the development of a ‘linguistic repertory’ for ‘plurilingual competence’ (Council of Europe 2001:5).

As the Salzburg Statement for a Multilingual World (2018:1) claims, ‘a just education system built on strong and fair language policies is fundamental to inclusive progress’. By looking at the methodology of the course ‘Identifying my research theme’, we can see how it aims not only at creating a learning and dialogue-fostering environment where such inclusiveness can flourish, but also to self- and societal development. Considering the course adherence to such principles, it is necessary to think again about what ‘inadequacy’ may mean to those students who rejected this course as a part of their language learning experience.

2.2 Dealing with the unpredictable

Until now, I have remarked the features of the course and the concept behind it, also comparing them to what has been assumed to be *familiar* as a Japanese language class to the students. By just considering the syllabus, it is important to note what a striking difference may be found in terms of planning. In fact, while it definitely offers an outline of class activities, as well as a very detailed explanation of the schedule, the course syllabus did not provide students with actual information regarding content and class development. In the context of students' *familiar* Japanese language learning environment, although they may not know the exact subject matter of the class itself, we can assume they may be able to predict at least what kind of activity they will be practicing by consulting course materials, or simply by complying with teacher instructions.

In the case of the 'Identifying my research theme' course, this is not possible: as described before, although the teacher guides and conduct the flow, every decision and progress about contents and pace, such as respecting deadlines, actively reading and questioning others participants' reports, delivering his/her own report in time for others to read/comment it, and so forth, are responsibilities of the learners, as the activities take form from their very thoughts and actions. Unpredictability does not affect activity development only in the beginning because learners' opinions, characteristics, attitude, predisposition, also do present themselves differently from one point in time to another. As 'the atmosphere in each class is always different' (Hosokawa 2000:38), both learners and teacher won't be able to know what will happen in class until the participants start engaging in communication through language with each other. However, while such concept does not feature a preconceived structure or a definite outline, Hosokawa and Kabaya (eds. 2008) published a guidebook aimed at teachers who would like to adopt it in their classes, but they experience anxiety (Hosokawa and Kabaya eds. 2008:iii) as they worry about the outcomes and progress of the course, because they are unpredictable.

Explicitly not presenting itself as a manual for teachers, the book 「日本語教師のための『活動型』授業の手引き—内容中心・コミュニケーション活動のすすめ」(*nihongo kyōshi no tame no 'katsudōgata' jyūgyō no tebiki – naiyō chūshin comyunikēshon katsudō no susume*) 'A guidance to activities for Japanese language teachers – Advice for content-based and communication activities' attempts to mitigate teachers' apprehension by suggesting examples of different enactments of the global activities model, while remarking its mutability; as stated in the preface, unpredictability may lead to uneasiness for both teacher and students. The preface consists in an invitation to the teacher not to rigidly follow the instances presented in the book, but to carefully reflect about what kind of class and education he/she desires to create; the book includes templates of worksheet for students to organize the activity and, at the end of each unit, provides numerous advice to the teacher on how to prepare for class activities, and how to handle students' feeling of uneasiness when faced with its uniqueness, as well as how to proactively take part in it. For example, the book addresses how students may experience anxiety in giving voice to their own opinion in a foreign language in front of their peers:

また、日本語に自信がなくてうまく話せるかどうか不安に思っている人や、クラスの中の初対面の人とどう接すればよいのかを心配している人もいるでしょう。そのような学生たちを安心させ、話し合いをするための土台作りとして、まずは「どん

な小さなことでも／文法的に間違っているでもいいから話してみよう」 と思えるような雰囲気を作ることが大切です。

There may also be people who have no confidence in their abilities and experience anxiety about whether they'll be able to speak good Japanese, and people who worry about how to interact with their peers who they have just met inside the class. To lay the foundations so that such students can calm down and discuss with each other, first it is of great importance to create an atmosphere where one can think that 'it's alright even though it's a small thing or if I'm making grammar mistakes, so let's try and talk'. (Hosokawa and Kabaya eds. 2008:110; my translation).

This passage suggests that learners may become upset over engaging in social commitment through Japanese language with their peers in class. Considering this, I believe it is fair to ask: is it just uneasiness related to unpredictability that has made this approach 'inadequate' from the students' perspective?

3 Research design and findings: through students' eyes

In order to carry out my study, I have taken part to the 'Identifying my research theme' course for a total of 68 out of 86 classes, through which I have performed participant observation (Taylor, Bogdan and DeVault 2016), collecting field notes (68 out of 86) and audio recordings (61 out of 86) and thus having the opportunity to observe student reaction and attitude throughout the course. I have also participated to the course as volunteer, engaging in dialogue with other students about our works; however, as I couldn't include this course as part of my curriculum, I haven't participated to the evaluation activity, nor has my work been graded through the process.

In order to deepen my understanding of the situation, I have also analyzed data collected through 4 different questionnaires (Dörnyei and Taguchi 2010): 3 of them were dedicated to students' experience and impressions about the course, and were administered to the students after the first (36 respondents), the second (33 respondents) and, ultimately, after the third part (42 respondents) of the course; the fourth aimed to explore students' general expectations of Japanese language learning and language education at university at the end of the course (total of 91 respondents). In order to make a valid comparison between the students who had taken part in the course and others who didn't, the students who enrolled in the same master's degree courses for the following academic year (2018-19) were asked to answer this questionnaire, as they didn't have the opportunity to experience the course (56 respondents).

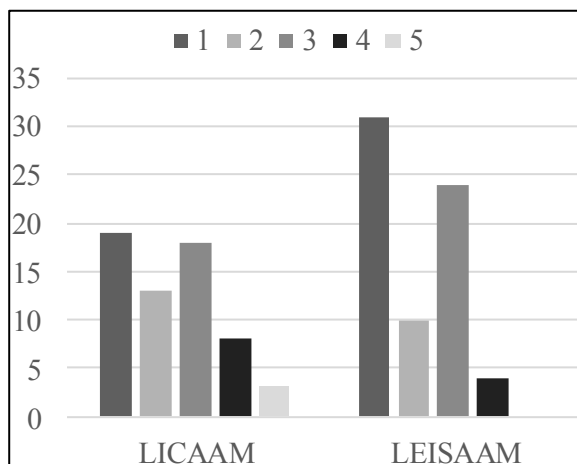
Lastly, I have decided to interview (Merriam 1989) a total of 6 students, three from each master's degree course, who were selected on the basis of participant observation, believing their opinions to be representative of the major tendencies inside the classroom (positive, mixed and negative opinion on the course). The interviews were overall carried out in the two weeks following the end of the course, in order for students to develop a complete idea of the activity.

Part of the data presented below has been adapted from Alessandrini (2019).

3.1 Students' expected educational approach

The current study has confirmed students' preference for a language teaching approach focused on drills and grammar-centered linguistic training, as well as language examinations, carried out under the supervision of the teacher, as shown in table 3:

Table 3: Students' answers to the question 'What kind of activities do you expect from language classes at university?', included in the first questionnaire and administered after the first part of the course (Adapted from Alessandrini 2019:425; Italian to English, my translation)



1. One-sided drills, grammar is taught by the teacher, students are trained to develop language skills
2. One-sided drills, grammar is taught by the teacher, students receive a formal feedback
3. Lectures where formal language examination is carried out by both teacher and students
4. Lectures concerning critical content and thinking, students learn grammar outside the classroom
5. Other

Lack of control in terms of grammatical correctness seemed to be a major concern among students. Such apprehension manifests specifically towards the native-speaking teacher, which is regarded as a model by the students. Students experienced frustration when they couldn't receive any formal feedback from the instructor, because it was envisioned as an obstacle to their progress in Japanese language learning:

For this reason, since we are studying (in this university), if we don't receive any *opinion about language* from a *native speaking teacher*, I believe we *cannot improve*.

(Student's speech to Hosokawa during class, March 28th, 2018. Adapted from Alessandrini 2019:216; Japanese to English, my translation, emphasis added by the author)

It is important here to note that while grammatical feedback wasn't performed by teachers for the duration of the course (for example, teachers wouldn't collect students' reports in order to check them, nor could students request it during office hours), formal review could be performed and developed autonomously or among peers at any moment; teachers would also ask students to clarify or further explain passages that remained unclear in their texts, together with facilitating their interactions with their peers. The presentations of their own themes, the dialogues created inside the class as well as those carried out with interlocutors outside of the class (which would later possibly require translation into Japanese language) would foster opportunities for undergoing revisions, not to mention the possibility to access any online and analogic source (grammar sites, translators, forums, dictionaries, books...). Formal accuracy wasn't denied, but it didn't represent the

focus of the course and, most importantly, it had become a responsibility of the learners themselves, whose aim was to make themselves understood and to understand each other's opinion through the Japanese language.

However, the fact that the teachers were no longer the center of the class, and that students were endowed with such independence, was often perceived as indecisiveness on the part of the teacher, even independently of the issues regarding receiving formal feedback:

It seemed like *[the teacher] didn't know how to structure* the course. [...] I think I need a teacher who *tells me where and what I did wrong*.

(Interview with student A., May 12th, 2018. Italian to English, my translation, emphasis added by the author)

In my opinion, the teacher has both the *tools and the ability to evaluate*. [You ask me] why? Well, *[the teacher] has been doing this job for years*. [...] I'm sure [the teacher] can act with a more comprehensive view.

(Interview with student B., May 17th, 2018. Italian to English, my translation, emphasis added by the author)

If the teacher doesn't appear to be in control of the situation other than directing activities, setting deadlines, giving written feedbacks about writings, and democratically inviting students to take responsibility of how to actively participate in their learning process, when such responsibility is not taken by the students, the activity ends up in confusion. Seemingly, students have claimed to be in disagreement with having to evaluate each other and with having the evaluation activity concretely affect their final mark of the course, because they don't consider themselves competent enough to be in charge of it. To them, competence goes hand in hand with impartiality: in their words, the teacher is envisioned as someone *supra partes*, whose opinion expresses an objective and punctual perspective on students' outcomes; on the other hand, students don't feel at ease when asked to responsibly discuss their works and comment on it, as they believe they don't have a part in judging peers.

3.2 Students' self-awareness throughout the course

Students were invited to describe their impressions on the course and to think about the reasons for their satisfaction or dissatisfaction throughout questionnaires and interviews. What emerged is that students demonstrated to have developed self-awareness about their experience in terms of language learning and their own language abilities throughout the course:

[...] Since I've now learned basic grammar, I gained satisfaction, I got my marks... I need to *try and feel at ease* while I'm *talking*, without *getting anxious* about making grammatical *mistakes*.

(Interview with student C., May 17th, 2018. Italian to English, my translation, emphasis added by the author)

At first, I was *shocked* [about being asked to write a report entirely in Japanese]. Then, when I got to know that grammar, or *grammatical correctness* *wasn't* something, let's say, *fundamental*, I said to myself: '*I can try*, maybe I will manage to come up with something, even though my grammar is *rusty*, and *I may not even know how to speak Japanese anymore*. (Interview with student D., June 2nd, 2018. Italian to English, my translation, emphasis added by the author)

The excerpts above are from interviews to students who have had two different experiences of the course, one positive and the other negative; yet, they highlighted the same feelings of uncertainty towards their own Japanese language abilities, which have come to surface in the moment they were confronted with the course tasks and engaged in communication in class. Both students experienced anxiety related to the idea of turning their Japanese language knowledge into practice, as 'grammatical correctness' is seen as a considerable part of their everyday learning practice; as a student who had taken a break from his study path and whose experience with this course was his first in-class JFL learning activity in two years, student D's immediate skepticism was not because of the contents of the course, but because he believed grammar knowledge to be 'fundamental' in order to carry it out, and didn't consider himself prepared to face such kind of activity, as he regarded his abilities as *insufficient* in order to participate in the course.

Thus, grammar knowledge and drills are considered a pivotal part of in-class learning according to the students, and as the basis of their own self-expression. A similar perspective emerges from the open-ended answers to the questionnaires. From the following excerpt, for example, it can be assumed that this student faced difficulties throughout the course because he/she felt like he/she was expected to give demonstration of required 'fundamentals' in terms of language proficiency: 'It doesn't make sense to make a course like this if we don't have the *fundamentals* to make it.' (Student answer to an open-ended question from the third and last questionnaire about the course, at the very end of the classes: 'What do you think it is the significance of this course in relation to language education at university?' (Adapted from Alessandrini 2019:403; Italian to English, my translation, emphasis added by the author). Here, it has to be noted how the original question aimed to ask the students about the course significance as part of language education at university. The above statement almost sounds like a complaint, as if the student didn't consider the course to be a legitimate part of his or her language learning history at university, because the class or the group of learners hadn't learned enough to perform properly.

Another student expressed frustration, instead, as he or she believed that what he or she wanted to say got 'lost in translation' because, he/she says, of a lack in grammar knowledge:

I'm *not really aware* of how to express *what I want to say*, since [I'm] *lacking in grammar fundamentals* and I feel like many of the things I said remained *obscured* through Japanese language.

(Student's answer to an open-ended question in the second questionnaire, administered by the end of the second part of the course; Italian to English, my translation, emphasis added by the author)

Once again, more advanced ‘grammar knowledge’ is indicated by the student as a requirement in order to express his/her thoughts *adequately* through Japanese language: the previous statement was also collected as an answer to the question: ‘Having concluded the second part of the activity, do you consider it to have been useful in terms of course objectives?’, and this student shows a developed awareness of his/her own abilities in Japanese language, considered as unsatisfactory in order to pursue the course objectives because of insufficient grammar ‘fundamentals’.

3.3 Students’ consideration for language proficiency

Instances of students’ regard for grammar-based language teaching and their concern about formal improvement has also been observed throughout the course itself, in a way that even led to direct confrontation with the teachers in some cases, where the activity has been contested on the grounds that students believed that it wouldn’t guarantee them an opportunity for improvement in grammar knowledge:

To me, it is important to learn grammar. [...] The reason why I have enrolled in this university is in order to learn Japanese language. Last December, I have attempted the JLPT but failed, and I wish I could understand my mistakes. [...] Even during office hours, we cannot receive corrections...

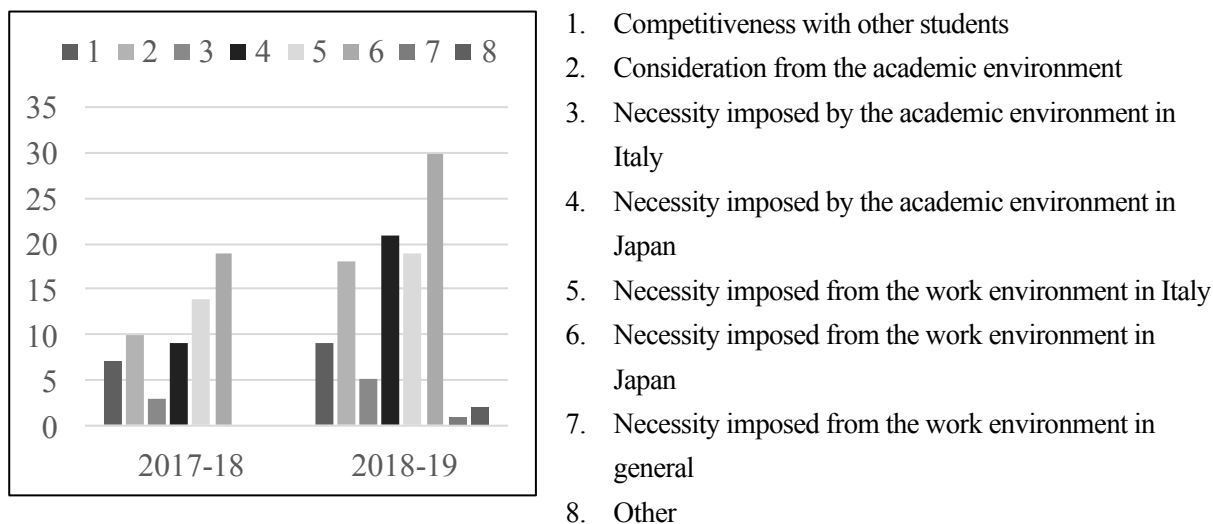
(Student A.’s speech to Hosokawa during class, March 21st, 2018. Japanese to English, my translation, emphasis added by the author)

Since we are not good at Japanese, sometimes there are problems, and I would like to understand them. ‘Teacher, please, help me notice if there are any mistakes’. This is very important to us because we want to become better at Japanese, so I would like to know what we do wrong.

(Student’s reply in class when asked about her doubts by Ms. Suzuki, March 26th, 2018. Adapted from Alessandrini 2019:203; Japanese to English, my translation, emphasis added by the author)

Proficiency appeared to be a major concern to students who have been the most critical towards the course, as related to the concept of ‘becoming good at Japanese’. Moreover, recurring references to the Japanese Language Proficiency Test (JLPT) as learning goals have fostered the idea that students strongly identify with their language competences through the notion of ‘linguistic level’, in accordance with the classification provided by such language certificate. Undeniably, 76.6% of the 90 students involved answered affirmatively when asked about whether they felt any kind of pressure to obtain a language certificate such as JLPT, but they referred to different sources of influence, as shown in table 4:

Table 4: Students' answers to the question 'What motivates you about obtaining a JLPT certificate?', included in the fourth questionnaire and administered at the end of the course (Adapted from Alessandrini 2019:438; Italian to English, my translation)



While competitiveness with peers is in the picture, it appears to be perceived as a considerably less compelling motive than the demand coming from the students' own professional environment. The word 'necessity' has been purposefully used in this part of the questionnaire in order to designate a requirement, a commitment that has to be fulfilled in order for the student to be accepted as a part of a designated, specific environment: in this context, a language certificate such as JLPT has become a source of validation for the students: it's the tangible proof of their proficiency, thanks to which they can start to think and pursue their personal and professional development in a space that is other than the learning environment. In fact, when interviewed, after the end of the course, the students who had criticized the course because they believed it did not offer any opportunity for improvement in terms of language knowledge concluded that it didn't pertain to any aspect of a 'Japanese language class':

I believe this course could be carried out in Italian and, most importantly, I think it has nothing to do with Japanese language teaching.

(Interview with student F., May 24th, 2018; Italian to English, my translation, emphasis added by the author)

I was expecting simply a preparation that... I don't know, on a grammatical and lexical level, concerning oral and written comprehension... So that it could be possible to communicate with others, just that. Then critical thinking would have taken place after that, in the same context.

(Interview with student D., June 2nd, 2018; Italian to English, my translation, emphasis added by the author)

According to student F., the JFL class is not expected to be a place where to develop critical awareness through foreign language; similarly, student D. conceives of language learning and critical thinking as separate activities, not only because he/she considers the latter to be achieved only through proper mastery of the Japanese language, but also because he/she doesn't perceive the JFL class as a place for respectful and thoughtful dialogue, but rather as one designated to bring about linguistic improvement through drills. Thus, it seems that university, even at a master's degree level, is seen more as 'a language school', than an academic institution to develop research and thinking skills.

3.4 Instances of students' positive reaction to the course

Unlike their peers, on a total of 42 students, 19% appreciated the course or ultimately developed an overall positive reaction, as they were impressed by the change from grammar drills and content-based language learning to a more versatile, multifaceted language education, whose main focus was to guide them through a process of awareness:

We (my group members and I) weren't able to understand that it (the course) was a *cross-cutting tool*. When we realized that this activity was *helping us shed light on our thoughts*, and it was actually supporting us in getting better at (Japanese) language... This is what we assumed as the course aim.

(Interview with student E., May 22nd, 2018; Italian to English, my translation, emphasis added by the author)

Before this semester, it was unconceivable to me to think of getting in the classroom and discuss with so many peers and teachers altogether. *Being able to talk freely about what I think*, what others (think) respectfully... And receiving a comment... *There was really complete freedom...*

(Interview with student A., May 17th, 2018; Italian to English, my translation, emphasis added by the author)

For both students on the instances presented above, the course has represented an opportunity to think and engage in dialogue with other participants: after realizing the aim of the course, both have managed to gain a positive impression of it as they were able to experience freedom, and to rely to a learning space where they could find the time to think.

Based on such opinions, the course proves to be successful in its aim of raising critical awareness and again to align itself with the principles claimed by the Council of Europe. By comprehending and adhering to the ideas behind the course, these students have taken active part to the educational activity, engaging through Japanese language in order to express their thoughts, and becoming genuinely interested in others' opinions; thanks to their mutual collaboration, the classroom has been configured as a place for personal and social development, where individuals were able not only to discuss and express their thoughts independently, but also to work together, taking responsibility for their own shared community.

4 Interpreting results: dealing with inadequacy

This research primarily focused on understanding why the course ‘Identifying my research theme’ didn’t live up to students’ expectations as a JFL class at university, thus attempting to unveil the reasons of its inadequacy in the eyes of the students. By looking at the findings from this perspective, it is fair to say that these reasons have to be found in the educational approach adopted in the course. Students were asking for a learning plan they were used to, which involved in-class grammar-based training under the supervision of a teacher, who, through marks, could prove to them to be in control of the activity and acted as an advisor throughout the teaching process. Students would prefer a result-centered approach, that is to say a learning activity that would bring them quantitative (incremental knowledge of new grammar and words followed by marks and grading) results and support them in the development of their proficiency in Japanese language.

As course feasibility is strongly related to student expectations (Bernat and Gvozdenko 2005), student dissatisfaction with the course approach can be found in a change of direction of their reliance in a learning environment that is well known to them, instead confronting them with a completely new educational challenge. Moreover, expectations toward university language courses were such solid and rooted beliefs, that despite the novelty, students did not feel the necessity to re-read online instructions or to ask further explanations. As expectations strongly impacted on students’ attitude towards the course and the way the activity has been carried out, these have been directly influencing its feasibility as well; at the same time, expectations are strongly influenced by their familiarity with the learning environment.

In this context, students have expressed uneasiness in communicating in Japanese and they have repeatedly requested activities that could help them improve and acquire a ‘better level’ of proficiency, which they supposedly believed it would have assisted them in carrying out the course with a more favorable approach. In other words, students felt bewildered by the course as they deemed to be insufficiently prepared to take action in it. Moreover, it has to be noted how the course success has not directly been impacted by students’ expectations toward language proficiency, as it is proven by those students who had an overall positive reaction to it, as well as by those who concluded the course with mixed feelings, having appreciated it just partially. These students may have not liked the fact that they were not instructed grammar classes, but they appreciated how they could build a relationship with each other through communication, as well as developing a critical perspective through Japanese language and a solid confidence in their choice of their research theme.

This proves that student uneasiness experienced through the course not only is related to unpredictability (Hosokawa 2000:38) and to the fact that their expectations didn’t meet the standards set by their learning environment, but it is also linked to their own self-perception of inadequate Japanese language proficiency, which is again reinforced by the usual learning environment. This leads to the conclusion that the course was considered inadequate by the students not because it would not provide them with the grammatical training they believe to be in need for, but because they viewed themselves as inadequate in order to take part in active communication through Japanese language.

In this context, student anxiety was generated by the idea of lacking in grammar and language knowledge or enough preparation, causing a loss of interest in the course, and appears as a result of

the standards set by the students' familiar learning environment; participating in the course has then had a rebound effect, because the students found themselves facing with worry about an activity which they felt not prepared for, as they are constantly focused on trying to get to a 'higher level' of language proficiency, instead of joining together as a members of the class community and participating in communication through Japanese language. Such abrupt transition from a familiar to an unfamiliar learning environment has produced a self-perception of inadequacy in students' own capabilities, eventually resulting in a refusal of the newly introduced educational practice.

5 Conclusions

Ultimately, this study has shown how there is a relationship between the inadequacy of the course 'Identifying my research theme' claimed by the students who have taken part in it and their own self-perceived inadequacy due to language proficiency. Such relationship is believed by the author to have pedagogical implications, as it directly affects what we are doing in class, both as students and teachers, and the purpose underlying learning and teaching practices we carry out in our everyday lives.

While it has been demonstrated how such inadequacy is fostered by an influence from a perpetuated language learning and teaching practices based on and the rise of specific standards, I believe that only acting on syllabus planning cannot constitute a satisfying response. As students adhere and rely on institutions like universities in order to expand and fulfill their life path and to find their place as citizens of the world, it is essential for educational and learning environments to provide them not only with learning resources, but also with challenges for them to explore the unfamiliar. However, rather than being concerned with what is not familiar to them, as this research has showed, many students appear to be worried about themselves venturing outside of their comfort zone, as they feel obliged to live up to the 'standards' set by their learning environment.

If we really desire to envision language as the laying foundation of our society, creating a space where we can encounter through dialogue, I believe it is essential to also conceive of a language education that is based on the very same principles of inclusion, interdependency and critical awareness professed by the very same language policies sustaining our democracy. Nevertheless, it is evident how the practices realized inside the classroom need to focus on such individual and social development; in order to do so, it is essential to think together about its meaning, going further, beyond the boundaries set by language proficiency.

¹ Retrieved from: <https://moodle.unive.it/mod/forum/discuss.php?d=23428> and <https://moodle.unive.it/mod/forum/discuss.php?d=23427> (2019.12.31)

² Full syllabus of this course can be visited at: <https://www.unive.it/data/course/245954> (2019.12.31)

³ Full syllabus of the course 'Identifying my research theme' can be visited at: <https://www.unive.it/data/course/245965> and <https://www.unive.it/data/course/247188> (2019.12.31)

References

- Alessandrini, C., 2019. *Educazione linguistica all'università e le aspettative degli studenti* [Language education at university and student expectations], M.A. thesis, Ca' Foscari University of Venice. Retrieved from <http://dspace.unive.it> (2019.12.31).
- Bernat, E. and Gvozdenko, I. (2005) 'Beliefs about Language Learning: Current Knowledge,

-
- Pedagogical Implications, and New Research Directions', *TESL-EJ*, 9, 1, 1-21.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. and Taguchi, T. (2010) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. New York: Routledge.
- Merriam, S. B. (1989) *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*, San Francisco: Jossey Bass.
- Salzburg Global Seminar (2018) *Salzburg Statement for a Multilingual World*: <https://www.salzburgglobal.org/multi-year-series/education.html?pageId=8543> (2019.12.31)
- Taylor, S. J., Bodgan, R. and DeVault, M. L. (2016) *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. Hoboken: Wiley.
- 細川英雄 (2016) 「市民性形成を目指す日本語教育とは何か」 細川英雄・尾辻恵美・Mariotti M. (編) 『市民性形成とことばの教育、母語・第二言語・外国語を超えて』、くろしお出版.
- 細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる。言語文化教育の思想と実践』、東京、ココ出版.
- 細川英雄・蒲谷宏 (編) (2008) 「日本語教師のための『活動型』授業の手引き—内容中心・コミュニケーション活動のすすめ」、東京、スリーエーネットワーク.
- 細川英雄 (編) (2007) 『考えるための日本語「実践編」—相互活動形コミュニケーション能力育成のために』、東京、明石書店.
- 細川英雄 (2001) 「問題発展解決学習と日本語教育」、早稲田大学日本語研究センター紀要、14、pp.89-101.
- 細川英雄 (2000) 『新しい個の表現を目指して—早稲田大学日本語研究センター「日本語・総合」の実践と試み—』、講座日本語教育、36、pp.18-40.
- 細川英雄・尾辻恵美・Mariotti M. (編) (2016) 「市民性形成とことばの教育、母語・第二言語・外国語を超えて」、くろしお出版.

大学生が期待している言語教育

ーヨーロッパにおける日本語教育のケーススタディー

アレッサンドリーニ・キアラ
ヴェネツィア カフオスカリ大学

要旨

「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR)は、学習者を中心とした action-based アプローチを目指して、総合的な言語教育を保証するような基準を設定している。

本研究では大学生が期待している外国語教育の概念を明らかにするため CEFR の方針のもとに実施された教育に対する学生の反応を検討する。具体的には学年暦 2017-18 年にヨーロッパの「ヴェネツィア・カフオスカリ大学」で実施された外国語としての日本語講座に注目する。この講座は、問題意識を高めることを目的としたものであった。

この活動は欧州評議会が推進するような民主主義的なシティズンシップの概念を反映した弁証的な活動であったが、結果によると参加した多くの大学生がコースの内容に不満であると回答した。大学において日本語を学ぶ大学生の動機や期待などを理解し、その期待とヨーロッパの言語教育方針との間にどのような溝があるのかに光を当ててみたい。

機能語ウェブツールを使った自律的文法学習の効果

堀 恵子
東洋大学

要旨

機能語用例文データベース「はごろも」は、日本語の文法教育支援、中上級学習者の自律学習支援を目的とし、文法項目の情報とコーパスの例文を示すウェブツールである。本研究は、そのツールを用いたデータ駆動型学習 DDL の効果を検証し、今後の利用可能性について考察する実践研究である。

読解中心のクラスで、DDL の自律学習と教室でのフィードバックを組み合わせた授業を行った。DDL で学習者が作成した文の正確さと事後の文法性判断テストから DDL の効果を検証したところ、DDL による文作成問題は文法項目の理解を予測できる可能性が見られた。また学習者へのアンケート結果から、学習者はツール利用を積極的に評価しており、文作成にあたって学習者コーパスの用例をよく参照していることが明らかになった。今後は、ウェブツールに学習者コーパスの例文を多く採用することで DDL の効果が高まる可能性がある。

【キーワード】 データ駆動型学習、コーパス、機能語用例文データベース「はごろも」
Keywords: Data-Driven Learning, corpora, usage database of function words in Japanese
 “HAGOROMO”

1 背景

21 世紀スキルとしてこれからの学習者に求められるのは、創造性、批判的思考力、ICT リテラシー、コミュニケーション、協働などであると指摘されている（グリフィン・マルゴー・ケア編 2014）。これらのスキルは言語学習においても同様に重要で、教室での学習環境そのものをコミュニケーションの場と捉え、協働で構築していく活動が行われてきている。

また、近年の ICT の発展にともなって、言語学習のために手軽に利用できる種々のツールが開発されており、コーパス検索ツールもその 1 つである。さらに近年のスマートフォンの普及によって、コンピュータ室をわざわざ利用しなくても、普通の教室で手軽に利用できる。こうして実際の産出データを豊富に参照できる環境ができたことで、データ駆動型学習（Data-Driven Learning: DDL 以下、「DDL」）が利用しやすくなってきている。

DDL とは、学習者自身がコーパスから抽出された多くの例文を見て、言語の特徴を「発見」する学習方法である（Leech 1997）。後述のように日本国内の英語教育においては、初等教育から高等教育まで種々の段階で行われているが、日本語教育においてはまだ一般的ではない。しかし、学習者も手軽に利用できるウェブツールが開発されてきており、それを利用することで学習者が主体となるアクティブラーニングを実践し、批判的思考力を涵養し、自律学習を支援するといった点から今後の教育に取り入れる意義は大いにあると考えられる。

そこで本研究では、機能語ウェブツールを使った自律学習としての DDL と教室でのフィードバック活動を組み合わせた実践授業を行い、DDL が文法学習にどのような効果があるか

を検証し、今後の可能性を考察する。

2 データ駆動型学習について

2.1 データ駆動型学習とは

Leech(1997)は、教育目的でコーパスを利用する方法について下記の3種に分類している。

- (1) 直接利用：コーパスについて教える、学生自身の目的のためにコーパス検索ができるように方法を教える
- (2) 間接利用：教える内容をコーパスに基づいて選ぶ、辞書の編纂、言語テスト開発、教材作成
- (3) 教育目的：学習者コーパス構築、専門領域のコーパス構築

DDL は、(1)の直接利用の1つで、学習者自身が調べたい文法や表現など言語の特徴についてコーパスから発見するものである。これは、従来の言語教育でなされてきた「教師によるモデル提示-練習-産出」という教師主導型教育から学習者主導型へ転換を図るものである。また、DDL には、a.教師が予め答えを知っており、学習者をそれに導く「収斂型」と、b.教師が1つに決まる答えを予測しているわけではなく、学習者が未知の特徴を発見する「拡散型」がある(Leech 1997)。

DDL の効果に関して、学習者が直接コーパスを用いて学習することには効果があるとの評価が多く見られる(Chambers and O'Sullivan 2004 など)。しかし、Braun(2005)は、言語学専攻以外の学習者にはコンピュータを使ってコーパスを操作することは難しいこと、コーパスから抽出した文は前後の情報が失われてしまうこと、文字列検索で抽出される例文は必ずしも目標となるものだけでなく、“ゴミ”も出てきてしまうことなどマイナス面を挙げて、教師側による教育的仲介の必要性を主張している。

2.2 英語教育における DDL

日本の英語教育においては、教育的仲介を経たデータを用いた授業実践に関する研究報告が多数見られる。教育的仲介として、コンピュータを使用しない方法、コーパスから選んだデータを予め調整する方法、コーパスデータから練習問題など教材を作成する方法(Leech(1997)の(3)教育目的に当たる)などが見られる。

西垣・天野・吉森・中條(2011)は中等教育において、コーパスから選んだ文の難易度を調整し、日本語訳をつけるなどの加工を施したワークシートを作成して、印刷教材として用いている。また、同様の取り組みを初等教育にも広げている(西垣 2019)。

梅咲(2008)はコロケーションの学習において、コンコーダンスラインを利用した穴埋め問題を作成して学習者に予測させたり、文脈付きで特定の表現を抜き出して読解問題を作成したりするなどしている。

さらに中條・若松・濱田・西垣・ジョンソン(2018)は、まず始めに学習者のレベルに合わせて調整した例文コーパス SCoRE と検索システムを構築し、それを用いて DDL を実施し、効果が得られたと報告している。

このように教育的仲介を経たコーパスを用いて学習者自らが能動的に、さらに学習者同士が協働で取り組むことは、近年日本の学校教育に求められているアクティブラーニングの1つとして、能動的学習、学習者参加型学習、協働学習、問題解決型学習、探究的学習を可能にするものである(中條他 2018)。

2.3 日本語教育における DDL

一方、日本語教育の分野では、堀（2010）の身体語のコロケーションから日本語に現れた文化を学ぶ授業実践、寺嶋（2011）と田辺他（2012）の漢字教育以外では、管見の限り研究事例がなく、英語教育に比べて実践研究が立ち遅れている。

日本語のコーパスは近年急速に整いつつあり、国立国語研究所の現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ) や学習者コーパスとして多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS) などが無料の検索ツールと共に公開されている。また、次章で述べるように文法教育・自律的文法学習の支援を目的とした教育的仲介を経た例文データベースも公開されており、DDL に利用できる。

3 本研究で利用するツール

本研究では、機能語用例文データベース「はごろも」(以下、「はごろも」) を用いて DDL の実践研究を行う。「はごろも」は、日本語の文法教育支援、中上級学習者の自律学習支援を目的とし、文法項目の情報とコーパスの例文を示すウェブツールである。文法項目の一部、または全部を検索すると、文法に関する情報（項目の意味、詳しい説明、見出し語と意味の英訳、前接形態、品詞、主観判定による難易度、旧日本語能力試験の級、参考資料のページ）と、例文（創作による典型例、話し言葉と書き言葉のコーパスから抽出した用例、学習者作文コーパスからの用例）が見られるウェブツールで、2015 年秋から公開されている¹（堀他 2012, 2016, 2018）。例文は、目視で文法項目に一致する例文のみをデータベースに格納しているため、文字列検索による“ゴミ”はなく、利用しやすい。また、典型例、例文ともに google が提供する音声読み上げモジュールが組み込まれており、音声を聞くことができるため、漢字表記のままでも問題は少ない。

このように、中上級レベル以上の学習者の自律学習支援の視野に入れた設計であるため、DDL の実践に使用できると考える。



図1 「はごろも」の検索結果画面

4 DDL を取り入れた実践授業

本研究では、学習者に授業前課題として「はごろも」で文法項目を調べたあと、文を作成させた。Leech (1997)は、コーパス利用によって学習者自身が言語の特徴を発見することができると指摘していた。しかし、語学教育における重要な点は、文法項目を理解することだけでなく、使用に結びつけることであると考えられるため、本研究では調べた文法情報や典型例・コーパスの例文を参照して、目標となる用法に一致する文を作成させ、正しさについて、授業でフィードバックを行った。

DDL を取り入れた授業の効果を検証するため、事後課題として文法性判断テストを行った。また、学習者へのアンケートとして、ウェブツールの利用に関する感想や希望と、DDL において文作成をする場合、ウェブツールのどこを参照したかを答えさせた。

4.1 コースの概要

実践授業のコースは、文科系学部1年生の留学生対象日本語クラスで、読解を中心としつつ、文法・語彙の学習、要約作成、クリティカル・リーディングに関する口頭発表を行い、総合的な日本語力の向上を目標とする。

実践授業は、2019年4月から7月まで、週1コマ、1回90分を15回行った。

読解テキストは『読む力 中上級』を用い、3コマ程度で1課を終える。授業前後には学習管理システム (Learning Management System: LMS) を用いて、授業前課題として語・文法確認問題とDDL、要約などを、授業後課題として授業の振り返りなどを課した (表1)。

表1 1課のおおよその進め方

回	LMS による授業前課題	授業中の取り組み	LMS による授業後課題
1	語彙・文法・表現の問題, DDL 課題	グループによる読解 (語彙・文法・内容確認) LMS で問題がある点についての練習	
2	段落の要約	文法例文フィードバック クラス全体で読解, テキスト問題確認	テキスト問題残り
3		グループによる段落要約確認, クリティカル・リーディングの質問づくり	質問の答え
4		質問づくりフィードバック (次の課題)	

DDL 課題は、新しい課に入る前に第1回授業の「授業前課題」としてLMSを通じて、語と文法の理解に関する問題とともに出題した。各課の中で焦点を当てて習得すべき文法項目を3項目選び、「はごろも」で意味などを調べ、文を作成させた。文法を調べる前に、当該項目について「調べなくても分かる」「曖昧なので調べたい」「全くわからないので調べたい」から1つを選ばせた。それによって、どのような意識を持っているかが分かる。

次の文法を、文法サイトで調べなさい。
機能語用例文データベース「はごろも」<<https://www.hagoromo-text.work/>>

①p.33 (2段落)「何が要素かという、いろいろなレベルが要素となりえるが、」
「える」
知っているか
(選択必須)
1.9

1. ☐ 調べなくても分かる
2. ☐ あいまいなので、調べたい
3. ☐ 全く分からないので調べたい

意味
(入力必須)
1.10

その他わかったこと
(入力必須)
1.11

文を作ってみよう
(入力必須)
1.12

図2 LMSによる授業前課題のDDL課題画面

その後、第1回授業で学習者が作成した文の一覧を示し、グループ活動として文作成の正確さ判断と修正をさせた後、教師からフィードバックを行った。

4.2 取り上げた項目と事後の文法性判断テスト

本研究で取り上げた文法項目は、読解教材の2課分、6項目である。

V える、にすぎない、はず、ばよかった、V てみたらどう、V ようとする(意志)

文法性判断テストでは、6項目について、教科書で学んだ文と同じ意味で使われている文を選択させる課題とした。

資料1 事後の文法性判断テスト 問題例

次の文法項目について、テキストで学んだ文と同じ意味で使われているものに○、違う意味で使われているものには×を()に書きなさい。

原文：経済という単語をいくら眺め漢字からその意味を知ろうとしても、それは無理です。

- a. 今朝、うちを出ようとしたら、電話が掛かってきた。() 【正解は×】
b. いくら授業に出ていても、自分から学ぼうとしないと、理解はできないよ。() 【正解は○】
c. 見て、見て！あの人、線路に落ちた携帯を自分で取ろうとしてるよ。危ない！() 【正解は○】

目標となる項目が6項目と少ないため、次節での作成文の正確さ判断と事後の文法性判断テストの分析では、記述統計量のみを検討する。

5 DDLによる文作成課題と文法性判断テストの結果と考察

5.1 DDLによる文作成課題と文法性判断テストの結果

DDLによる文作成の正確さと事後の文法性判断テストの結果を図3に示す。

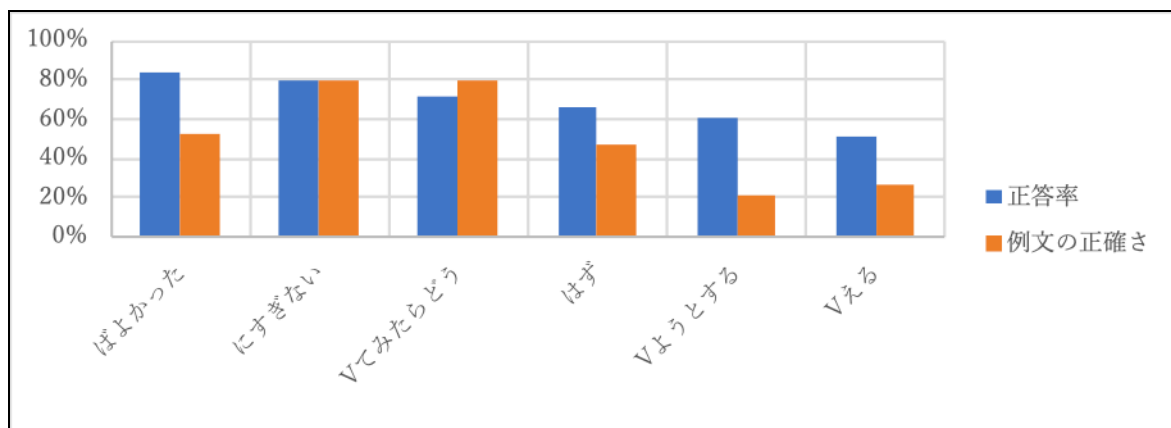


図3 DDLによる文作成課題と文法性判断テスト

6項目は、次の3群に分けられる。

- (1) 文作成課題の正確さと文法性判断テストの正答率のどちらも高い項目：にすぎない，Vてみたらどう
- (2) 文作成課題の正確さはあまり高くないが，文法性判断テストの正答率が高い項目：ばよかった
- (3) 文作成課題の正確さと文法性判断テストの正答率のどちらもあまり高くない項目：はず，Vようとする，Vえる

5.2 結果と考察

次に、2つの課題の関連について分析を行った。図4から図9の一番左の棒グラフは文法性判断テストの正答率を示し、右側は学習者の作成した文の正確さを示している。棒グラフの「正しい」は用法、文法的正確さも正しいこと、「不十分」は文法の特徴を示す文としては重要な要素が欠けていたりして不十分と感じられる文、「正しくない」は文法的に不正確な文、「例文と同じ」は「はごろも」に示されている用例文と同じもの、「別の用法」は本文での用法とは異なる用法の文のことを示す。「はず」を例に、以下に示す。

「正しい」：10年日本に住んでいるのだから、日本語が上手なはずだ。

「不十分」：明日着つくはずだ。(表記は回答のまま，下線は筆者)

「正しくない」：彼はイギリスで留学したそうですから、英語が上手なはずだ。

「例文と同じ」：その本はあの机の中にあるはずだ。

「別の用法」：勉強を頑張ったので、テストは成功したはずだった。

- (1) 文作成課題の正確さと文法性判断テストの正答率のどちらも高い項目：にすぎない，Vてみたらどう

この2項目は、正しい文が作成でき、文法判断の正答率も高く、よく理解されている項目

と言える。

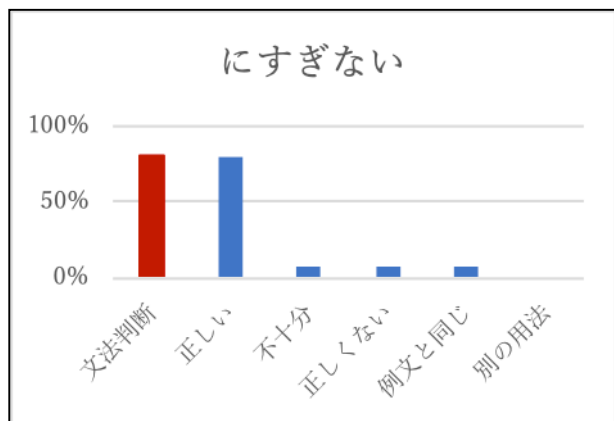


図4 にすぎない

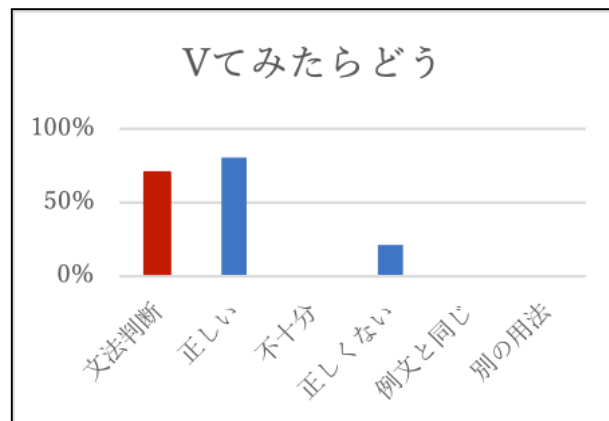


図5 Vてみたらどう

- (2) 文作成課題の正確さはあまり高くないが、文法性判断テストの正答率が高い項目：ばよかった

「はごろも」には、「ばよかった」の項目はなく、「たらよかった」を参照するように指示した。そこで、「たらよかった」を使った反事実文をそのまま作成した回答が見られた。しかし、反事実文であることは理解されており、そのため文法性判断テストの正答率の高い結果となったと考えられる。

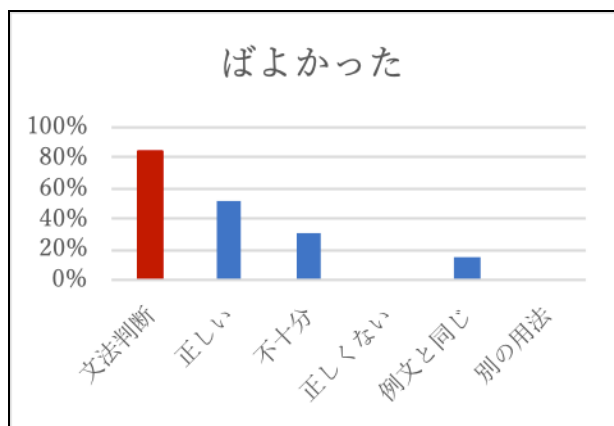


図6 ばよかった

- (3) 文作成課題の正確さと文法性判断テストの正答率のどちらもあまり高くない項目：はず，Vようとする，Vえる

「はず」は、項目に対する意識について「調べなくても分かる」と答えた回答が6項目中最も多く、学習者自身はよく理解していると考えている。しかし、「客観的な根拠があつて、確信がある場合に使う」という制約があり、それが表現されていないと不十分な文と感じられる。学習者の文作成の結果からは、下記の「不十分」のように、確信の根拠となる部分が欠けており、意味が十分に伝わらない文や、「はごろも」の例文をそのまま写したと思われるものがあつた。「はず」は初級で習う項目であるため、学習者自身はよく理解していると考え

ているが、使用が難しい項目であることが、学習者の文作成課題の結果に現れていると言えるのではないだろうか。

「不十分」：明日着つくはずだ。(表記は回答のまま、下線は筆者) (再掲)

「例文と同じ」：その本はあの机の中にあるはずだ。(再掲)

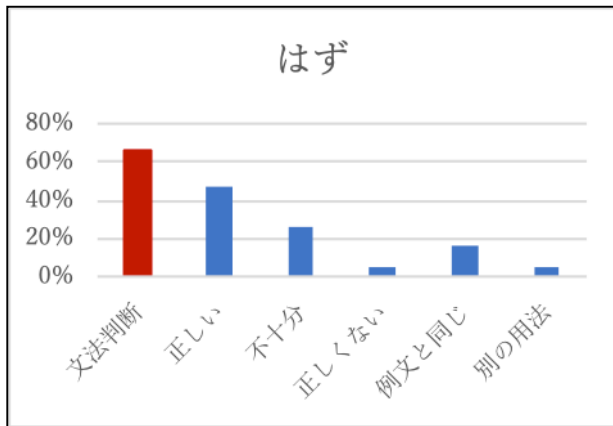


図7 はず

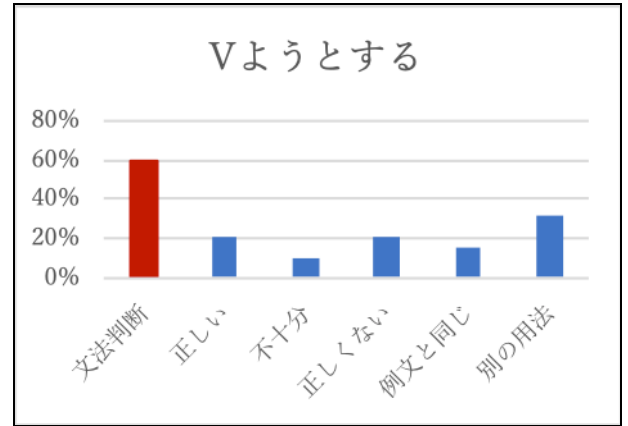


図8 Vようとする

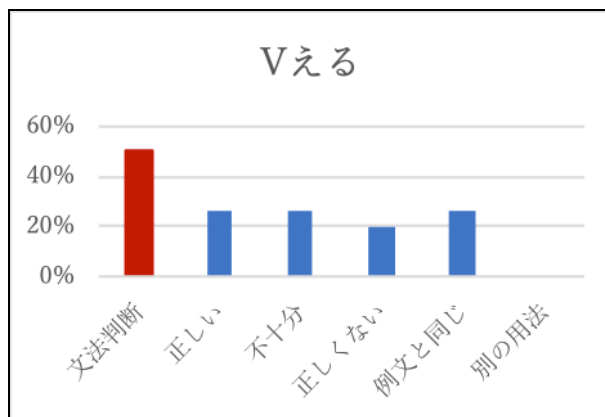


図9 Vえる

一方、「V ようとする」は、ここでは意志を表す用法であるが、直前を表す用法の文を作成したが学習者が多く、テキストの本文の理解が不十分であること、あるいは、意志の用法の理解が不十分である可能性を示した。

また、「V える」は、作成された15の文のうち、60%が「ありえる／ありえない」であった。文法性判断では、「V える」という項目の性格上、他の用法を持つ文を作ることができず、見かけ上「V える」となっている錯乱枝しか作成できなかった。しかし、正答率は51%と6項目中最も低く、理解、産出ともに困難であることが示された。

この項目は、表面的には動詞の後に「え」が挿入されているのみであることから、学習者が注意を向けにくく、習得されないままになっている可能性がある。

資料2 「V える」の文法性判断問題

⑥何が要素かという、いろいろなレベルが要素となりえるが、まあ単語が要素と考えてくれてよい。

a.(^{ひしょ}秘書)「部長、先ほど A 社の方が^{たず}訪ねてみました。」 ()

b.発表の構成を考え直して、前と後を入れかえた。 ()

c.先生に向かって「ちがうよ」という言いかたはありえない。 ()

5.3 DDL が果たせる役割

以上から、「はごろも」に該当する項目がない「ばよかった」を除いて、正しい文作成ができることは、正しく理解できていることを示していると言える。授業開始前の課題として自律学習で DDL を取り入れて文作成課題をさせることで、学習者の理解度が推測できれば、その後の授業でのフィードバックが的確になり、文法学習を促進させることができるであろう。従来のような文法的な説明だけでなく、豊富なコーパスデータを併せて見ることができ、ツールを利用した DDL の可能性の 1 つを示していると言える。

6 学習者へのアンケート

本研究では、学習者のウェブツール利用に関するアンケートも併せて行った。以下に述べる。

6.1 ウェブツールのどの情報を参照したか

本研究では、ウェブツールを使って、3 つの課題をさせている。(1) 文法項目の意味調べ、(2) その他のわかったことを記述する、(3) 文作成、である。そして、それぞれの課題に答えるとき、ウェブツールのどの箇所を参照したかについて質問をし、よく参照した項目の順に、1 から 3 の数字を書かせた。下の図 10 のうち、最左列はウェブツールが提供している情報の項目を表している。学習者にさせた上記 3 つの課題をしているときに、最もよく参照した項目から、3 番目によく参照した項目まで、何人が選んだかを棒の長さで示している。

ここから、3 つの課題について、下記のことが明らかになった。

- (1) 文法項目の意味調べ：意味の記述、用例の順に参照している
- (2) その他のわかったこと：意味、詳しい意味記述、用例、学習者用例など、全体的によく見ている
- (3) 文作成課題：用例と学習者用例をよく参照している

図 10 に示した結果から、意味を調べるときには意味と用例を、その他のわかったことではツールの全体を、文作成のときは、コーパスの用例だけでなく、学習者の用例をよく見ていると言える。

学習者の用例は、「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」から正用例、誤用例を学習者の母語と日本語レベルの情報とともに示しており、開発者の意図としては日本語教育関係者が当該項目の習得状況に関する情報を得ることであった。

しかし、本研究において学習者が文を産出する際によく参考にすることは、意外な発見であった。これまで DDL のマイナス面として「コーパスの用例が学習者にとっては難しすぎ

ること」ことが挙げられていたが、学習者コーパスの用例はそのマイナス面を補うものとして有効であると言える。学習者コーパスの用例は、使用されている語の難しさ、文法の複雑さ、文の長さといった複数の面から、学習者に理解しやすく、手本としやすいと考えられる。

	意味調べ			分かったこと			文作成		
見た情報	1	2	3	1	2	3	1	2	3
意味大分類		2		1	1		2		1
意味	6	2		2	0		2		
品詞分類			1		1				1
くわしい意味記述		1	2	3	1				1
見出し語英訳						1			
意味英訳									
前接形態		2	1	1	1		1		
難易度						1			
派生語			1		1			2	
用例		3	2	1	2	2	3	2	1
学習者用例		1			1	4		4	4

図 10 学習者が参照したウェブツールの情報

6.2 ウェブツールの使いやすさについて

ウェブツールの使いやすさに関する質問として、①ツールの使いやすさ、②書いてある情報のわかりやすさ、③文を作るときの参考になるか、という 3 つの質問項目について、「1. よかった、2. まあまあよかった、3. あまりよくなかった、4. ぜんぜんよくなかった」の 4 件法で答えさせた。図 11 はその回答結果を示している。

調査の結果、3 つの質問に対して、ほぼ 70% の学習者が「よかった」から「ほぼよかった」と回答しているが、よくなかったという回答も見られることがわかった。

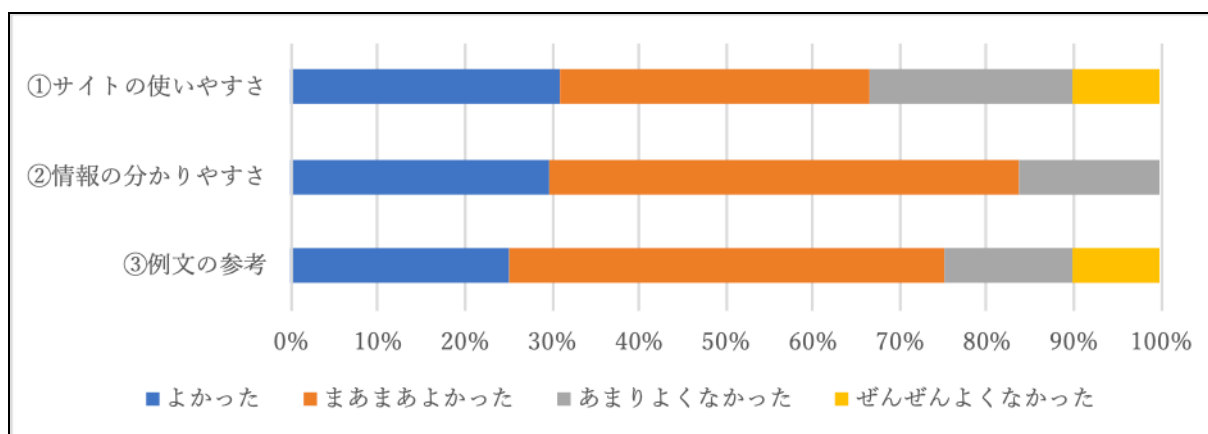


図 11 ウェブツールの使いやすさに関する学習者の感想

具体的にその他気がついたことなどを自由記述させたところ、(1)欲しい情報として、母語の対訳、文体に関する情報、より多くの例文、スマートフォン用のアプリ、アクセント情報、であった。また、(3)その他の自由記述では、例文が難しいという意見があった。母語の対訳を望む声と合わせると、やはり目標言語のコーパスから抽出した例文が難しいことが示された。そこで、今後は対訳を付すこと、学習者コーパスの用例を増やすこと、が課題である。

最後に、(2)授業以外で使いたいかを訪ねたところ、80%の学生が使いたいと答えた。

今後は、学習者が授業以外でも使いたいと言っていることから、対訳や学習者コーパス用例を増やすなどの要望に答えながら、より使いやすいウェブツールを目指していくことが必要であろう。

7 まとめと今後の課題

本研究では、読解を中心に総合的な日本語能力を向上させることを目標としたクラスにおいて、授業前に自律的な DDL を取り入れてウェブツールを利用した文法学習と、授業でのフィードバックとを組み合わせで行った。事後に文法性判断テストを行い、DDL の効果を検証するとともに、学習者へのアンケート調査によって、学習者がウェブツールのどこを最も参照していたか、ウェブツール利用に関してどのような感想を持ったかを調査した。

その結果、授業前に DDL によって作成した文が正しい文である場合は、事後に行った文法性判断テストの正答率が高かった。反対に作成した文が不十分か正しくない、またはウェブツールの例文を真似たものであったり、異なる用法の文を作成したりした割合が高い場合は、文法性判断テストの正答率が低い結果となった。ここから、DDL によって作成した文が正しいかどうかによって、文法項目の理解に関して予測ができ、その後の授業でのフィードバックや、他の授業活動に活かせる可能性が明らかになった。

また、学習者へのアンケート調査から、2 点が明らかになった。

- (1) 学習者は意味調べなどではウェブツールの意味に関する情報をよく参照しているが、文作成課題においては用例と特に学習者の用例をよく参照していた。
- (2) ウェブツールの利用について肯定的に評価していたが、コーパスの例文が難しいことから、母語の対訳や学習者コーパスの用例を増やすことなどが望まれる。

以上の結果から、DDL においてコーパスのコンコーダンスラインそのままを学習者に使用させるのではなく、文法情報などの的確な用例、学習者コーパスの用例を表示できるウェブツールを利用することで学習が容易になり、学習者が肯定的に評価し、授業以外でも利用したいと考えていることが明らかになった。利用するコーパスツールを調整することで DDL のマイナス面を補い、自律学習にも利用できることが明らかになったことは、今後の日本語教育における DDL 利用の可能性を開くものである。

本研究では詳しく触れることができなかったが、授業前に作成した文をめぐって、グループで話し合いながら文法の的確さについて協働で学習する活動も行った。このように、DDL を取り入れることで、授業の中で協働学習のためのコミュニケーションが生まれ、学習者の能動的態度が引き出せる。また同時に、批判的思考力や ICT リテラシーを涵養することも可能になり、21 世紀スキルとして求められる能力を向上させる可能性が広がると言える。

本研究で扱った文法項目は数が限られており、また事後の検証も文法性判断に関するものだけであったため、効果の検証は限定的なものであった。今後は、文法項目の産出にどのよ

うな効果があるかについても検証を行っていきたい。

注.

¹ <<https://www.hagoromo-text.work/>>

<参考文献>

- Braun, S. (2005) From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents. *ReCALL*, 17(1): 47-64.
- Chambers, A. and I. O'Sullivan (2004) Corpus consultation and advanced learners' writing skills in French. *ReCALL*, 16(1):158-172.
- Leech, J. (1997) Teaching and Language Corpora: a convergence. in A. Wichmann, S. Fligelstone, A. McEnery and G. Knowles. (eds.) *Teaching and Language Corpora* 1-23. London: Longman.
- 梅咲敦子 (2008) 「大学の英語授業でのコーパス利用-その実践例-」, 中村純作・堀田秀吾編『コーパスと英語教育の接点』 pp.181-215, 松柏社.
- 奥田 純子監修, 竹田悦子・丸山友子・久次優子・八塚祥江・尾上正紀・矢田まり子著 (2013)『読む力 中上級』くろしお出版.
- グリフィン・マルゴ・ケア編, 三宅なほみ監訳 (2014)『21 世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』北大路書房. (Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.)
- 寺嶋弘道 (2011) 「日本語教育におけるコーパスの応用--データ駆動型学習とその実践方法の考察」, 『ポリグリシア』 第 20 号, pp. 91-103, 立命館アジア太平洋研究センター.
- 中條清美・若松浩子・濱田彰・西垣知佳子・ジョンソン・ミシェル (2018) 「教育用例文コーパス SCoRE を利用した DDL 指導実践」, 『日本大学生産工学部研究報告』 B, 文系 51, pp.13-26.
- 西垣知佳子・天野孝太郎・吉森智大・中條清美 (2011) 「中・高生のためのコンコーダンス・ラインを利用したデータ駆動型英語学習教材の開発の試み」, 『千葉大学教育学部研究紀要』 59 号, pp.235-240.
- 西垣知佳子 (2019) 『『気づき』と『理解・定着』をつなぐ DDL 文法指導』, 『英語教育』 67(11), pp.34-35, くろしお出版.
- 田辺和子・中條清美・伊藤誓子・西垣知佳子 (2012) 「新聞コーパスを活用した日本語 DDL 教材と指導事例」, 『日本大学生産工学部研究報告』 B, 文系 45, pp.73-82.
- 堀恵子 (2010) 「身体語にまつわる慣用表現から日本語と言語文化を学ぶ授業の試み」, 『日本語教育方法研究会誌』 17(2), pp.42-43, 日本語教育方法研究会.
- 堀恵子・李在鎬・砂川有里子・今井新悟・江田すみれ (2012) 「文法項目の主観判定による 6 段階レベルづけとその応用」 2012 年日本語教育国際研究大会ポスター発表.
- 堀恵子・李在鎬・長谷部陽一郎 (2016) 「機能語用例文データベース『はごろも』について」, 『計量国語学』 30 巻 1 号, pp.275-285, 計量国語学会.
- 堀恵子・内丸裕佳子・加藤恵梨・小西円・山崎誠・江田すみれ・建石始 [他] (2017) 「機能語用例文データベース『はごろも』の今後の展開」, 『言語資源活用ワークショップ 2016 発表論文集』 pp.180-189, 国立国語研究所.

Effects of Autonomous Grammar Learning Using a Web-based Function Words Search System

Keiko HORI
Toyo University

Abstract

HAGOROMO, a usage database of function words in Japanese, is a web tool that allows users to search function words and access authentic example sentences extracted from spoken and written language corpora in addition to providing the meaning of an item and other information on that item. This paper presents practical research to verify the effects of data-driven learning (DDL) using HAGOROMO and to consider the future use of DDL.

In a class focusing on reading comprehension, the researcher conducted activities combining autonomous DDL before the class lessons with feedback in the classroom. A comparison of the accuracy of sentences created by the students and the accuracy of the grammatical judgment test conducted at the end of the term showed that the accuracy of the sentences created in DDL could predict the understanding of grammatical items. In addition, the results of a questionnaire completed by the learners revealed that these learners positively evaluated the use of the tool and often referred to examples from the learner corpus in writing sentences. This suggests that if more examples were to be added to the learner corpora in the HAGOROMO database, the effect of DDL may be enhanced in the future.

中上級日本語学習者からの依頼メールの分析

—読み手への配慮の観点から—

森本 一樹、大枝 由佳
リーズ大学

要旨

本稿では、中上級学習者から実際に筆者らに送られてきた日本語の依頼メールが読み手にとってどのように伝わるのか、その要因は何かを探った。胡 (2014)、萩原 (2014) 等を参考に独自の評価表を作成し、30 人 (英語母語話者 23 人、他の EU 出身者 7 人) のべ 67 件のメールを、「日本語」、「構成・内容」、「読み手への配慮」の 3 つの観点から 11 のサブ項目について筆者ら自身が 5 段階評価を行った。統計分析の結果、読み手への配慮は、敬語を含めた日本語の正しさよりも、自然な談話構成、流れ等、依頼メールの内容・構成とより深くかかわっていること、評価者間で適切さに対する評価に揺れが見られること、自分宛のメールを他者宛のものより高く評価する傾向があることが分かった。さらに、対象メールを質的に考察した結果、特に、1) 語彙・日本語の自然さ、2) 敬語、3) 状況・立場・関係性、4) 謙虚さ・熱意において問題が見られた。

【キーワード】 日本語学習者、依頼メール、読み手への配慮、ポライトネス

Keywords: Japanese language learners、request email、consideration shown to reader、politeness

1 はじめに

E メールは、現代生活の主要な通信手段の一つとして定着して久しく、筆者らが所属する大学においても学生、教員間のコミュニケーションツールの一つとして日常的に利用されている。しかしながら、電子メディアによるコミュニケーションは対面コミュニケーション以上に相手の立場に立って考える態度や「対人配慮」が求められ (黎 2015:61)、何かを依頼するメールを外国語で書く際には、依頼の意図自体を読み手に伝達するのみならず、人に何かを依頼する際の態度を外国語で表現する能力をも要求されることになるだろう (川口 2016:134)。

日本語学習者のメールによる依頼に関しては、近年、談話構造の分析やストラテジー、読み手の印象等に焦点を当てた研究が進みつつあるが (阿部 2014、大友 2009、東 2015 等)、その多くは主に日本在住の中国語、韓国語母語話者が架空のタスクによって作成したメールを対象にしており、欧州の大学で日本語を学ぶ学生が実際に教員に宛てて送付したメールを分析した研究はほとんど見当たらない。

そこで、筆者らは中上級学習者から送られてきた日本語メールを対象に、それらの言語、形式的特徴や、メールの読み手 (受け手) にとっての適切さの要因、読み手による適切さ

の評価の違い等の分析を試みた。

2 先行研究

ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) において、E メールを書く行為は手紙と同様、「私信のやり取り」として、Can Do ステートメントに記述されており、言語学習の到達目標の一つとして理解されている。例えば、C1 では「個人的な通信の中で、自分が伝えたいことをはっきりと正確に表現することができ、感情表現や、ほのめかしや、冗談を交えながら、柔軟で効果的な言葉遣いができる」(Council of Europe 2008:87) とあり、上級学習者に求められるスキルは、単に文法的、語彙的に正確な日本語表現に留まらず、読み手の反応を意識した、社会言語的能力や語用論的能力の習得も含まれると言える。

一方で、確かに、大学における学生と教員間の E メールやり取りに関しては、フォーマリティーや関係性、エチケット等、「適切さ」についての理解や感じ方は母語話者の間でもかなりの差が見られる (Lewin-Jones and Mason 2014)。しかし、教員への依頼メールの書き方を母語話者と非母語話者で比較した場合、やはり言語形式や表現方法等において違いがあるようである (Biesenbach-Lucas 2007)。Biesenbach-Lucas (同上) は、米国の大学院の TESOL コースに在籍する英語母語話者 (NS) とアジア出身の英語非母語話者 (NNS) がそれぞれ教員に送った依頼メールを依頼の種類と言語形式に焦点を当てて分析を行った結果、両者のメールには「e ポライトネス」(E メールを書く際の「直接性・間接性」や依頼の強要性を和らげる方略としての言語形式の工夫等) の適用に関して質的違いがあることを指摘している。

近年、日本語の依頼メールを扱った研究も多く見られる (大友 2009、阿部 2014、萩原 2014、東 2015、胡 2014 等)。大友 (2009) は、日本語母語話者と中国語母語話者の大学生・大学院生それぞれ 30 人に母語で疑似メールを作成させ、日本語と中国語の依頼メールの違いを構成や Brown & Levinson (1987) に基づくポライトネス・ストラテジーの観点から考察し、依頼前の行動や承諾前の「感謝」のストラテジーの有無の違い等を明らかにしている。東 (2015) では、日本人大学生と韓国人大学生 30 人ずつを対象に、社会的上下・親疎関係を考慮した 2 つのタスクを与え、日本語で依頼メールを作成させている。計 120 通の依頼メールを分析した結果、両者のメールには展開形式や日本語使用に関して違いが見られ、日本の大学に所属する上級学習者にとっても、日本語で適切な依頼メールを書くことの難しさが示唆される。阿部 (2014) は、日本の大学・大学院に在学するアジア (中国・韓国・タイ) 出身の日本語上級学習者 10 人を対象に、疑似依頼メール作成の過程における修正が日本人学生の場合とどのように違うかに焦点を当て、比較、分析している。その結果、話し言葉の修正といった非母語話者のみに見られる修正もあったものの、「情報の過不足」や「読み手の存在」等共通した意識が観察されている。同様に、萩原 (2014) は、米国の大学で 3 年以上日本語を学んだ経験のある 8 人の英語母語話者が、架空の教師に宛てて書いた依頼メールの書き直しによる変化を検証している。同研究は、「学習者の依頼メールは段落の変化を示す言葉の使用が少なく、依頼の表現が直接的で、書き足しに伴い誤用も増加する傾向が観察された」(萩原 2014:9) と報告している。一方、胡 (2014) は、読み手側の評価に注目し、中国人留学生が書いたメールを、大学の教員、日本語教師、留学生、日本語学習者がそれぞれどのような観点から評価するのかを探っている。因子分析の結果、読み手の属性により重視度は異なるものの、内容と同時に、丁寧さや敬意、読みや

すさといった「読み手への配慮」を重視する一方、書き手の個人的事情はあまり重視しないという共通傾向が明らかになっている。

これらの研究から、外国語学習者は上級レベルに至っても依頼メールを書く際、母語話者とは異なるポライトネス・ストラテジーを用いる傾向があり、読み手への配慮の重要性は理解しながらも、構成や展開形式、統語的または語彙的調整、定型表現の使用等、具体的な言語操作の方略を含む「e ポライトネス」の習得に苦勞している様子が窺える。しかしながら、上述の研究は主に日本の大学に在学中のアジア系の留学生を対象にしたものであり、彼らの依頼メールにおけるポライトネス・ストラテジーや言語形式の使用がそのまま筆者らが所属する英国の大学の日本語学習者に当てはまるかどうかは不明である。そこで、筆者らは、所属大学の日本語学習者から実際に送られてきた日本語の依頼メールが読み手にとってどのように伝わるのか、その要因は何かを探るべく本研究を行った。

3 研究

3.1 研究対象、方法

リーズ大学で日本語を専攻する（2科目専攻を含む）学部3、4年生から2018-19年度に筆者らに送られてきた日本語メールのうち、広義で「依頼」を意図すると思われるもの¹67件を抽出した。抽出の際には、個人を特定する内容や学生のプライバシーに関わると思われる内容についてのみ削除、変更を行った。67件の内訳は、3年生からのメールが12人からのべ30件と4年生からのメールが18人からのべ37件であった。また、メールの宛先は、森本（KM）宛が33件、大枝（YO）宛が34件とほぼ同数であった。上記30人の学生のうち23人が英国出身、7人が英国以外のEU出身者であった。30人の学生はいずれも1学年の日本留学を終えており、少なくとも日本語能力試験N3以上の総合的日本語能力を身につけていたと考えられる²。また、敬語使用に関しては、大半の学生が留学中に授業や課外活動を通して、直接、間接的に学んでおり、本学の3年次のカリキュラムでも敬語を使った手紙文等が教えられている。

対象メールの評価に関しては、胡（2014）および萩原（2014）を参考に筆者らが独自に評価表（添付資料1）を作成し、「日本語」（適切な語彙の使用、文法の適切さ、適切な敬語の使用、日本語としての自然さ（英語からの翻訳調でない）、「構成・内容」（要件の分かりやすさ、自然な談話構成・流れ、過不足のない必要情報）、「読み手への配慮」（適切な開始部（挨拶等）および終了部（結びの言葉等））、書き手の謙虚な姿勢、書き手の熱意、レイアウト等、読みやすさの工夫）の3項目、11サブ項目について筆者ら自身が個別に5段階評価を行った。評価結果は、項目間、教師間の相関関係を中心に統計分析を行った。さらに、その分析結果を踏まえ、対象メールと照らし合わせながら、その要因や実例等の質的考察を試みた。

3.2 分析結果

「日本語」、「構成・内容」、「読み手への配慮」の各項目の二人の評価者の平均点は、それぞれ3.69、3.72、3.53で、「構成・内容」が最も高く評価され、逆に、「読み手への配慮」が最も評価が低かった（表1）。各項目は、全体評価（全サブ項目の平均値）とは強い相関関係（ $r \geq .70$ ）が見られたが、項目間で緩やかな相関関係（ $r \geq .40$ ）が見られたのは、「構成・内容」と「読み手への配慮」のみであり、「日本語」と他の二つの項目の相関関係はい

ずれも弱かった ($r<.40$)。即ち、「日本語」の評価が「読み手への配慮」に与える影響は、「構成・内容」に比べて限定的であると言える (表 2)。

	Mean	Std. Deviation	N
Q1 (日本語)	3.69	.675	67
Q2 (構成・内容)	3.72	.779	67
Q3 (読み手への配慮)	3.53	.680	67
Average	3.64	.555	67

表 1：項目別評価の平均値

		Correlations			
		Q1 Ave	Q2 Ave	Q3 Ave	Average
Q1 Ave	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1			
Q2 Ave	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.248*	1		
Q3 Ave	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.379**	.666**	1	
Average	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.706**	.789**	.867**	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

表 2：各項目間の相関関係

評価の決定要因をより詳しく探るため、さらに、サブ項目間の相関関係を調べた。表 3 が示すとおり、サブ項目間の相関関係が特に強かった ($r \geq .60$) 組み合わせのうち、Q3 (読み手への配慮) が含まれるものは、Q3-2 (書き手の謙虚な姿勢) と Q3-3 (書き手の熱意) (.739)、Q2-2 (自然な談話構成・流れ) と Q3-2 (書き手の謙虚な姿勢) (.722)、Q2-2 (自然な談話構成・流れ) と Q3-1 (適切な開始部および終了部) (.705)、Q3-1 (適切な開始部および終了部) と Q3-2 (書き手の謙虚な姿勢) (.666)、Q2-2 (自然な談話構成・流れ) と Q3-3 (書き手の熱意) (.637) の 5 つであった (全て $p \leq .01$ で有意)。Q3-2 と Q3-3 の非常に強い相関関係は、いずれも主観的項目である「書き手の謙虚な姿勢」と「書き手の熱意」が独立した評価項目というより相互に依存している可能性があるが、Q2-2 (自然な談話構成) と Q3 サブ項目間の強い相関関係は、評価者が読み手への配慮の評価の際に、日本語以上に談話構成を重視していることが分かる。

		Correlations											
		Q1-1Ave	Q1-2Ave	Q1-3Ave	Q1-4Ave	Q2-1Ave	Q2-2Ave	Q2-3Ave	Q3-1Ave	Q3-2Ave	Q3-3Ave	Q3-4Ave	
Q1-1 語彙	Pearson	1											
	Sig. (2-												
Q1-2 文法	Pearson	.468**	1										
	Sig. (2-	.000											
Q1-3 敬語	Pearson	.389**	.369**	1									
	Sig. (2-	.001	.002										
Q1-4 非翻訳詞	Pearson	.560**	.589**	.463**	1								
	Sig. (2-	.000	.000	.000									
Q2-1 要件	Pearson	.188	.101	.332**	.108	1							
	Sig. (2-	.128	.418	.006	.385								
Q2-2 構成	Pearson	.277*	.135	.440**	.335**	.656**	1						
	Sig. (2-	.023	.275	.000	.006	.000							
Q2-3 必要情報	Pearson	.023	-.175	.172	-.038	.660**	.621**	1					
	Sig. (2-	.855	.158	.164	.760	.000	.000						
Q3-1 開始・終了	Pearson	.183	.095	.259*	.197	.371**	.705**	.372**	1				
	Sig. (2-	.139	.443	.034	.110	.002	.000	.002					
Q3-2 謙虚	Pearson	.202	.110	.315**	.197	.444**	.722**	.528**	.666**	1			
	Sig. (2-	.102	.377	.009	.110	.000	.000	.000	.000				
Q3-3 熱意	Pearson	.115	.141	.353**	.195	.303*	.637**	.547**	.509**	.739**	1		
	Sig. (2-	.356	.256	.003	.114	.013	.000	.000	.000	.000			
Q3-4 読みやすさ	Pearson	.276*	.273*	.267*	.416**	.193	.331**	-.026	.271*	.156	.140	1	
	Sig. (2-	.024	.026	.029	.000	.118	.006	.837	.027	.206	.258		

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

表 3：各サブ項目間の相関関係

次に、二人の評価者間の評価結果の違いについて分析を行った（表 4）。全体としては、Q1-4（日本語としての自然さ）を除く 10 のサブ項目において YO の平均点が KM より高かった（Q2-2、Q3-2 以外は $p \leq .01$ で有意差有）が、特に平均点に差が出たサブ項目は Q2-3（過不足のない必要情報）と Q2-1（要件の分かりやすさ）であった。これは、即ち、依頼内容や想定される当該メール以外の共有情報によって、どの程度詳しい情報が必要か、何を分かりやすいと捉えるかについて評価者間で相違が見られたということである。二人の評価者の評価の相関関係はほぼ全サブ項目において緩やかな相関関係（ $r \geq .40$ ）が見られる一方で、特に強い相関関係（ $r \geq .70$ ）は見られなかった。最も高い相関関係は、Q1-3（適切な敬語の使用）で、それ以外に $r \geq .50$ の相関関係が見られたのは、Q3-1（適切な開始部および終了部）、Q2-2（自然な談話構成・流れ）、Q3-4（レイアウト等読みやすさの工夫）、Q2-1（要件の分かりやすさ）であった。敬語の使用は主に言語形式に焦点が当たるため比較的評価が一致しやすかったと考えられる。また、Q3-1 や Q3-4 に関しても定型文や形式に関することであり、評価者の期待する内容がある程度共通していたと思われる。Q2-2 については次章 4.4 の例にあるように、謙虚さ・熱意との関連において、期待する自然な談話構成や流れが評価者間で比較的一致していたことが分かる。一方、相関関係が低かったのは、Q1-1（適切な語彙の使用）および Q1-4（日本語としての自然さ）であった。これも次章 4.1 で考察しているように、同じ問題箇所に関して、それを語彙使用の問題と捉えるか、英語からの翻訳の負の影響と捉えるかが評価者間で異なっていることが窺える。

	KM	YO	YO-KM	Pearson
Q1-1 語彙	3.52	4.28	0.76	.398**
Q1-2 文法	3.40	4.24	0.84	.474**
Q1-3 敬語	3.00	3.84	0.84	.632**
Q1-4 非翻訳調	3.94	3.33	▲0.61	.435**
Q2-1 要件	3.58	4.52	0.94	.507**
Q2-2 構成	3.22	3.46	0.24	.544**
Q2-3 必要情報	3.03	4.52	1.49	.439**
Q3-1 開始・終了	3.03	3.63	0.60	.579**
Q3-2 謙虚	3.12	3.34	0.22	.481**
Q3-3 熱意	3.06	3.48	0.42	.444**
Q3-4 読みやすさ	4.12	4.43	0.31	.544**
Average	3.37	3.92	0.55	.461**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

表 4：評価者間分析

最後に、自分宛のメールと他者（もう一人の評価者）宛てのメールの評価に関して、どのような違いが見られるかを分析した（表 5）。 t 検定の結果、全サブ項目において、KM 宛てのメール（ $n=33$ ）と YO 宛てのメール（ $n=34$ ）の間の評価に有意差が見られなかった。即ち、二人の評価者の平均値においては、宛先による明確な評価の違いはなかったという

ことである。しかし、KM、YO とともに総じて自分宛のメールに対する評価が高く、特に、YO 宛てのメールに関しては、二人の評価者の評価の差が大きかった。これは、メールの受け手と送り手の間で当該メール以外の既知情報や前提条件が共有されているためではないかと推測される。

	Q1-1	Q1-2	Q1-3	Q1-4	Q2-1	Q2-2	Q2-3	Q3-1	Q3-2	Q3-3	Q3-4
YO Mean	4.28	4.24	3.84	3.33	4.52	3.46	4.52	3.63	3.34	3.48	4.43
Mean (to YO)	4.32	4.38	3.85	3.47	4.35	3.56	4.47	3.82	3.56	3.50	4.53
Mean (to KM)	4.24	4.09	3.82	3.18	4.70	3.36	4.58	3.42	3.12	3.45	4.33
Difference	0.08	0.29	0.03	0.29	-0.35	0.20	-0.11	0.40	0.44	0.05	0.20

	Q1-1	Q1-2	Q1-3	Q1-4	Q2-1	Q2-2	Q2-3	Q3-1	Q3-2	Q3-3	Q3-4
KM Mean	3.52	3.40	3.00	3.94	3.58	3.22	3.03	3.03	3.12	3.06	4.12
Mean (to KM)	3.64	3.42	3.24	3.97	3.58	3.36	3.18	3.03	3.03	3.18	4.15
Mean (to YO)	3.41	3.38	2.76	3.91	3.59	3.09	2.88	3.03	3.21	2.94	4.09
Difference	0.23	0.04	0.48	0.06	-0.01	0.27	0.30	0.00	-0.18	0.24	0.06

自分宛

表 5：自分宛メールと他者宛てメールの評価

4 対象メールの考察

対象メールを質的に考察した結果、特に 1) 語彙・日本語の自然さ、2) 敬語、3) 状況・立場・関係性、4) 謙虚さ・熱意において問題が見られた。

4.1 語彙・日本語の自然さ

(例 1) (電車が遅れていて約束の時間に間に合いそうにないと述べた後に)

この場合、今日先生と会う機会を逃したということですか。

(miss a chance/opportunity)

(例 2) 私はその結果に失望しましたが、私の間違いから学びたいと思っています。

(be disappointed)

(例 3) 私とナオミさんは、ディスカッションの質問を一緒に作ることに同意しました。

(agree to do)

上記の例は、二人の評価者間で、語彙の問題と捉えるか、日本語の自然さと捉えるか評価に差が出た文例である。KM は語彙の使い方が間違っているとして「適切な語彙の使用」で評価を下げる傾向が見られた。一方 YO は、意味が伝わらないわけではないため「適切な語彙の使用」の点数を辛めにつけることはなかったが、英語からの影響であるとして「日本語としての自然さ（英語からの翻訳調ではない）」で評価を下げる傾向が見られた。

その他、英語からの翻訳調であるため日本語の自然さに問題があると評価された文例には以下のようなものが挙げられる。

(例 4) 今週は私の発表なので、クラスの前にスクリプトを先生に見せてもいいでしょうか。(is it okay to show my scripts to you?)

(例 5) するかが本当に不明ですが、ディスカッションのテーマは、自分で選択してほしいのですか。(would you like me to choose a discussion theme?)

(例 6) 良かったら、先生の名前やメールアドレスを出して、先生は直ぐ University of XXX に連絡されます。(you will be informed)

4.2 敬語

敬語の誤用例としては、「～てもいいでしょうか」と「～ていただけないでしょうか」の混同（例 7）、謙譲語の使用において敬意を表す相手の有無に関わるもの（例 8、9）、「～ていただけたら幸いです」と書いていたら自然だったであろうところを尊敬語を使ってしまったもの（例 10）、「お～する（謙譲語）」から始めようと試みたのだろうが「～ことになる」に引っ張られて文章を終えてしまったと思われるもの（例 11）等が見られた。

- （例 7） 先生のオフィスにお伺いしていただけないでしょうか。
 （例 8） もうリーズにおらないんですが、
 （例 9） できるだけ今週の金曜日までにご提出するようにします。
 （例 10） 時間がある時にお書きになるのは結構です。
 （例 11） お帰ることになりました。

4.3 状況・立場・関係性

日本語としては間違っていないのだが、メールを送る相手、つまり今回の場合は自分の先生との関係性がおかしくなっている例も多々あった。

- （例 12） お元気でいらっしゃいますか。

例 12 は、長期休暇明けなどで久しぶりにメールを送る場合は問題ないのだが、毎日大学で会っているのにもかかわらず「お元気でいらっしゃいますか」から始まるメールが送られてくると、教師は少し違和感を覚えるのではないだろうか。

授業外でもビジネス日本語を独学で勉強している熱心な学習者は、覚えた表現を教師相手に使ってしまう、立場・関係性の観点から内容に問題があるとされたものもあった。（例 13、14、15）

- （例 13） いつもお世話になっております。
 （例 14） 相談できましたら、大変助かります。
 （例 15） 次の理由でご連絡します。 今年の EAST3285 という日本語の授業のスケジュールをチェックして、火曜日の授業が午後 3 時から午後 4 時まで行われるのに気づきました。
 (...)
 それで、お手数おかけしますが、火曜日は、別の時間のグループに入らせていただけないでしょうか。

また、次の例は、熱意を伝えたいあまり、教師を持ち上げすぎ、やはり立場・関係性に問題ありとされたものである。

- （例 16）

件名：日本語能力試験予備クラス

森本先生

お聞きしたいことがあります、今学期にまた放課後の JLPT 模擬試験クラスをお受け持ちになりますか。

胡麻摺り話ではありませんが、そのクラスが一週の一歩好きな授業で、JLPT 訓導にかけては、森本先生右に出る者はいないと思います。（*原文のまま引用）

よろしく願い申し上げます。

また来週

学生 X

4.4 謙虚さ・熱意

前章 3.2 で述べたように、書き手の謙虚な姿勢および熱意に対する評価は、筆者らが期待する自然な談話構成・流れと深く関係しているようである。例 17 の学生 X は、このメールを送る前にも件名の奨学金について KM とやりとりをしている。そのため、「早速のお返事ありがとうございました。」等、お礼を述べる表現が入ると自然だと感じられるであろうが、「今週会ってもいいか」といきなり用件に入ってしまった。また、CV を見せることができる、申込書について質問がある、オフィスアワーはどうだろうか、と全て自分中心で進め、「ありがとう」で受け入れられるものとして一方的に終了しているため、KM、YO ともに「謙虚な姿勢は見られない」という評価を下している。「よくわからないところがあるので一緒に見ていただけないだろうか」と依頼表現を使ったり、「ご迷惑をおかけしますが」等相手への配慮が少しでも入ったりしていたら、ここでの評価は違った結果になったであろう。

例 17)

奨学金 - Message (HTML)

File Message Insert Options Format Text Review Tell me what you want to do...

MS PGothic 12 A A Basic Text

Clipboard Paste Copy Format Painter

Names Address Book Check Names Attach File Attach Item Signature Assign Policy Follow Up High Importance Low Importance View Templates

You are not responding to the latest message in this conversation. Click here to open it.

To... Cc... Bcc... Send

Subject FW:奨学金

森本先生へ、

今週私のアプリケーションのため会ってもいいですか。直接に CV を見せることができ、アプリケーション表についての質問もあります。

オフィスアワーはいかがでしょうか。

ありがとうございます。

学生 X

いきなり用件

自然な談話構成・流れ
KM 2 YO 2

謙虚さ KM 1 YO 2
熱意 KM 3 YO 3

一方的に終了

全て自分中心

5 まとめと今後の課題

読み手への配慮は敬語を含めて日本語が正しいかどうかだけではなく、自然な談話構成、流れ等、依頼メールの内容・構成と深くかかわっていることが分かった。誰かに何かを依頼する場合、一方的に「お願いします」だけではうまくいかない。読み手への配慮も忘れず、謙虚な姿勢で過不足なく情報を伝えることが大切である。

今回の分析結果において、2 人の教師の評価は全項目において緩やかな相関関係がみら

れたが、いくつかのサブ項目の評価には揺れがあった。特に相関関係が低かったのが Q1-1（適切な語彙の使用）および Q1-4（日本語としての自然さ）であるが、問題だと感じる箇所は同じであり、語彙使用の問題と捉えるか、英語からの翻訳の負の影響と捉えるか、評価者間で異なっていることが影響していた。

どちらの教師も自分宛のメールの評価が相対的に高かった。自分が担当している授業で既に学生と共有している情報であったり、メールでやりとりをする前に少し本人と話している場合であったりと、当該メール以外の情報量の差が原因ではないかと思われる。

今後の課題としては、学習言語の日本語だけでなく、母語での依頼メールとの比較、分析の必要性、評価項目の再考及び項目内容の明示化、特に自分宛のメールには主観が入ってしまうため、第三者からの評価の必要性等が挙げられる。

注.

¹ Lee (2004:63) を参照。

² リーズ大学では、留学の最後に日本語能力試験の N3 以上、若しくは、N3 に基づいて機関内で作成された診断テストの受験を奨励しており、大半の学生がどちらかに合格している。それを前提に、3 年次では N2 の文法を中心とした中上級の教科書、4 年次は全て生教材による学習が行われている。

<参考文献>

- 阿部響子 (2014) 「留学生の日本語による依頼メールの文章産出過程 一文章産出過程に影響を与える要素の分析」, 『接触場面における言語使用と言語態度 接触場面の言語管理研究』 第 11 号, pp. 41-56.
- 大友沙樹 (2009) 「電子メールにおける依頼のストラテジー—日中対象の観点から」, 『国際文化研究』 第 15 号, pp. 61-72.
- 川口正通 (2016) 「日本語を母語とするスペイン語学習者のメールに見られるポライトネス表現に関する予備的調査」, 『神戸外大論叢』 第 66 号, pp.131-149.
- 東会娟 (2015) 「韓国人日本語学習者と日本語母語話者の依頼メールの比較」, 『日本語教育方法研究会誌』, 第 22 号(2), pp.40-41.
- 萩原章子 (2014) 「日本語学習者による E メール作成—書き手中心から読み手中心へ」, 『早稲田日本語教育実践研究』, 第 2 号, pp.9-24.
- 胡芸群 (2014) 「メールに対する読み手の評価：読み手の属性による評価の観点の違い」, 『一橋大学国際教育センター紀要』, 第 5 号, pp.81-91.
- 黎秋虹 (2015) 「ビジネスメールにおける日本語の対人配慮の示し方—謝罪表現とその意識を中心にして」, 『昭和女子大学大学院 言語教育・コミュニケーション研究』, 第 10 号, pp.61-76.
- Council of Europe (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 初版第 2 刷 吉島茂、大橋理枝 (訳・編) 朝日出版社.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biesenbach-Lucas, S. (2007) Students writing emails to faculty: an examination of e-politeness among native and non-native speakers of English. *Language Learning & Technology* 11 (2):59-81.

-
- Lee, C. F. K. (2004) Written requests in emails sent by adult Chinese learners of English. *Language, Culture and Curriculum* 17 (1), 58-72.
- Lewin-Jones, J. and Mason, V. (2014) Understanding style, language and etiquette in email communication in higher education: a survey. *Research in Post-Compulsory Education* 19 (1):75-90.

添付資料 1

依頼・許可メール 評価表

(* 胡 芸群 (2014)、萩原章子 (2014) を参考に作成)

対象メール (番号) _____

評価者 _____

(1. かなり問題がある 2. やや問題がある 3. どちらとも言えない 4. 良い 5. 大変良い)

1. 日本語

- 適切な語彙の使用

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 文法の正確さ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 適切な敬語の使用

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 日本語としての自然さ (英語からの翻訳調でない)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. 構成・内容

- 要件の分かりやすさ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 自然な談話構成、流れ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 過不足のない必要情報

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. 読み手への配慮

- 適切な開始部 (挨拶など) および終了部 (結びの言葉など)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 書き手の謙虚な姿勢

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 書き手の熱意

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- レイアウト等、読みやすさの工夫

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

メモ (疑問点、気づいたことなど) _____

The Analysis of Request E-mails Sent by Intermediate and Advanced Learners of Japanese. From the Aspect of Consideration Shown to the Reader

Kazuki MORIMOTO

Yuka OEDA

University of Leeds, UK

Abstract

This paper examines request e-mails sent to the authors by learners of Japanese to discover what impressions readers receive and what causes them. Using original criteria created by the authors themselves and based primarily on Hu (2014) and Hagiwara (2014), a total of 67 e-mails from 30 students (23 UK students and seven EU students) were rated on a one-to-five scale according to: the use of Japanese; content and discourse structure; and consideration shown to the reader. Under these three main aspects 11 items of evaluation criteria were used. Quantitative analysis revealed that consideration shown to the reader was more closely related to the content and discourse structure than to the accurate use of Japanese including the correct usage of honorific expressions. It was also revealed that the authors did not always agree on what constituted an ‘appropriate’ request e-mail and that each tended to rate the e-mails that they received more highly than those sent to the other author. Further qualitative analysis showed that the main causes of error were: 1) incorrect use of vocabulary and lack of naturalness in Japanese, 2) misuse of honorific expressions, 3) using language inappropriate to the situation and relationship between student and tutor and 4) failure of the writer to show modesty and enthusiasm.

A study on the use of “*aizuchi*” and “pause” by JFL learners in online intercultural communications

CARPI, Tiziana
Milan University

Abstract

In recent years, classes and project works that involve online communication between foreign language learners of Japanese and Japanese native speakers have increasingly taken place.

In a video call, in order to have a fluent conversation it is necessary to be able to use appropriate *aizuchi* and to take pauses accordingly. Considering that the ability to communicate remotely in foreign language learning will be increasingly important in the future, this is a valuable attempt to convey the cultural context of the local learner in a global environment. It is well known that *aizuchi* tend to be used more frequently in modern Japanese than in other languages during conversation. Non-monotone *aizuchi* used with high frequency leads to good communication, and its frequency of use by learners has been considered, by previous research, a way to measure language proficiency.

In this study, I analyze the use of *aizuchi* and pause/interval *ma* in remote conversations between Italian learners of Japanese language and Japanese native speakers in Japan.

This kind of research on remote communication between foreign language learners and native speakers provides important suggestions to ease distance language learning in the future.

Keywords: *aizuchi* (backchannels), *ma* (pause/interval), telecollaboration, intercultural exchange

【キーワード】 相づち、間、テレコラボレーション、異文化交流

1 Introduction

Nowadays, many language practitioners are incorporating intercultural communication as a goal and practice of language teaching (Byram 1997, Kramsch 1993). Telecollaboration (TC), terminology used in reference to virtual exchanges, can facilitate such intercultural exchange. TC has been defined as institutionalized, electronically mediated intercultural communication under the guidance of a language expert (i.e. teacher) for the purpose of FL learning, including the improvement of language skills, intercultural communicative competence and digital literacies (Belz 2003, Guth and Helm 2010). In recent years, project works in which learners of the Japanese language interact directly with Japanese native speakers (NSs) in Japan using the Internet have become quite frequent and are considered valuable attempts to directly convey the local learner's cultural background in a global environment. The ability to remotely communicate in a foreign language will become increasingly important in the future. However, in virtual exchanges it is necessary to take appropriate pauses in order to facilitate the conversation.

Several problems can arise when using the Internet to talk to someone. In case of video calls where there is a fixed camera (i.e. a pc monitor, etc.) between two persons, it usually happens that if the speaker's gaze, which has the important role to signal the timing for turn taking, is (technically) hard to catch, the interaction may not proceed smoothly, and linguistic signals become most important.

In this study, I analyze the use of *aizuchi* and pause *ma* in remote conversations between Italian learners of the Japanese language and NSs in Japan in an Internet-based project work (Hayashi, Kunimura, Carpi 2019).

2 Literature review

In spontaneous conversation, a listener can take turns by asking and answering to questions, elaborating or confirming the speaker's statements, or causing a topic shift. Alternatively, he/she may support the speaker in continuing the conversation. This can be achieved by non-verbal means, such as eye and head movement, or even silence, or short phrases (White 1986). These supportive behaviors are called *aizuchi* (Mizutani 1988), backchannels responses (Yngve 1970), or continuer and assessment (Schegloff 1982). More specifically, *aizuchi* is a Japanese word that refers to listeners' short responses used to indicate their listenership (Maynard 1986). Previous studies on Japanese linguistics reveal that *aizuchi* appear in a variety of forms and serve multiple functions; moreover, a number of social factors affect the way *aizuchi* are used. Although NSs of Japanese seem to use this highly complex pragmatic feature with ease, there is a great deal of individual variation, which results in a varied impression of individuals as good or poor listeners (Ohama 2006). This naturally leads to the question of how well L2 learners acquire and use *aizuchi* in Japanese conversation.

Whereas Japanese NSs have the reputation for using *aizuchi* to demonstrate active listenership, they are also known for using silence to achieve communicative goals. While silence may be seen an apparently passive act of conversation, it can signal various social functions such as difficulties in articulating a thought, technical problems, etc. In addition, previous studies have found that Japanese NSs use silence not only as a negative politeness strategy but also as a positive politeness strategy (see Nakane 2006).

2.1 Japanese *aizuchi* and *ma* and FL learning

It has been found that NSs of Japanese transfer the pragmatic features of their Japanese listening-behaviors into English and therefore these are interpreted as frequent interruptions of the speakers' speech rather than supportive behavior (Maynard 1993). Conversely, researchers also found that FL learners of Japanese transfer their first language (L1) listening strategies into Japanese (Nagata 2004, Watanabe 1994, Yang 2001).

Another noteworthy difference between FL learners and NSs is that learners tend to misinterpret the functions of *aizuchi* and use them in a restricted manner (Hatasa 2007). Previous studies on *aizuchi* use demonstrate that learners acquire *aizuchi* rather slowly, and they may not achieve a native-like competence in the use of this feature.

However, what is mostly relevant to this study is that FL learners have very limited opportunities to interact with Japanese NSs or to be exposed to *aizuchi* outside the classroom. This means that FL learners' acquisition may be affected not only by the learners' L1, but also by the input they receive in the FL classroom.

Regardless of the virtual exchange, previous research has emphasized that appropriate *aizuchi* and *ma* are important for smoother conversation. According to Yang (1997: 117) *aizuchi* play an important role in the progress of conversation in Japanese, but it will hardly be easy for learners to learn them. Even in the case of foreign learners who have studied Japanese for many years and who have mastered the language, this does not necessarily imply that they can always make good use of *aizuchi*.

As it has been pointed out in many previous studies, *aizuchi* tend to be used more frequently in Japanese than in other languages (Mizutani 1988, Maynard 1993, Clancy et al. 1996), and are regarded as "caring" behavior (Maynard 1993). A simple extension of this idea

is that "high-frequency, non-monotonic variants lead to good communication (at least in Japanese)": in fact, *aizuchi* is often considered a way to measure learners' proficiency in Japanese (Yang 1997, Sasaki 2002, etc.).

According to the literature, *ma* (pauses) tend to be longer in Japanese than in other languages, and their length changes according to the utterance speed of the other party. In addition, learners' pauses are often very short: this is related to the learner's abilities in the Japanese language. It is said in fact that "Japanese proficiency" has a high correlation with "how to take pauses". Furthermore, *ma* is also used as one of the evaluation criteria for the objective evaluation of Japanese oral proficiency interviews (ACTFL-OPI).

In order to understand a conversation, it is necessary to interpret not only the actions of the parties involved, but also the situations in which those actions are performed; if not, the situation is harder to grasp due to the lack of contextual information. In research on spoken speech, it may seem that the interval/pause can be perceived simply as a "time zone without speech", but recognizing *ma* is not so easy (Shukuri, Vaage *et al.* 2018).

As the literature suggests, dealing with different turn-taking conventions that are shaped by cultures, status and power may result in intercultural tensions, resulting in participants judging their interlocutor negatively. Moreover, what makes virtual exchanges even more difficult is the mediation of technology. Past research has shown that regulating turns in a video-mediated context often results in more pauses and interruption than face-to-face interaction (Bitti & Garotti 2011). This is because managing speakership/listenership poses more challenges when participants do not have the affordances of physical co-presence such as the direction of gaze, gestures and body movement (Jenks 2014, Jenks and Brandt 2013). For instance, because of the fixed position of the webcam at the top of the screen, previous research claims that real eye-contact does not exist online (Kern 2014). It has also been reported that transmission delays impact the perception of communication difficulties and participants' emotions (Parkinson & Lea 2011) and that the timing when a pause starts to be perceived as troublesome depends on the modes of communication (Kozar 2016).

Potential issues may further arise when interlocutors lack familiarity with such Japanese listenership conventions. It should also be noted that communication breakdowns can also occur due to differences in language proficiency (Hatasa 2007).

3 Outline and purpose of the research

This research was born out of a collaborative study between three countries (Japan, France and Italy) that gathered under a wider, unprecedented large-scale project called 「面白い話」で世界をつなぐ '*Omoshiroi hanashi*' *de sekai o tsunagu* (Connecting through funny stories) represented by Sadanobu Toshiyuki (University of Kyoto), which was funded by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPC) and part of the Global Network for Japanese Language Education (GN) with the specific aim to connect learners of Japanese language around the world.¹

This specific group of research represented by Kōbe University, Rennes University and University of Milan, whose aim is to promote intercultural understanding and Japanese communicative skills, involved five Italian and nine French students studying Japanese language in bachelor and master degree courses, paired with twelve Japanese students in small teams of 1on1 or 1on2. They were assigned the task to co-produce a video about the theme "My funny stories", one of the topics from the large-scale project mentioned above. The participants exchanged opinions on "What are funny stories to me?" communicating through e-mails, SNS, Skype or Google Hangouts and sharing video materials, and eventually collaborating to the realization of a video with which they had to explain what they considered "funny" (e.g. their final task).

The aim of the current study was to observe and analyze the use of *aizuchi* and *ma* in natural conversation among learners of Japanese language and Japanese NSs. The analysis was restricted only to the dyads (four) from which the researchers could collect full data. The four pairs were made up of four Italian learners of Japanese and four Japanese NSs. Learners' Japanese language proficiency ranged from A2 to B2 (Council of Europe 2011). The task required that both sides searched online for interesting videos displaying the concept of “funny” as conceived by participants according to their own culture, and share them and discuss about it through several sessions of virtual exchange.

For this study, two types of data were collected and analyzed:

1. Conversation data of four dyads by Japanese and Italian learners co-producing a video on the topic "funny stories"

→ discussion through SNS and Google Hangouts with a peer about “what is interesting to me”, sharing videos about the topic and eventually creating a video explaining their views on the topic.

2. Video-recorded data of the conversations on Google Hangouts, carried out during non-class hours

→ focus on the use of *aizuchi* and *ma*, as well as the misunderstandings or breakdowns due to the lack of them that, consequently, hindered communication smoothness

3.1 Data

The following three excerpts are taken from the virtual exchanges by two of the four dyads, and they are characterized by several episodes of miscommunication.

Dyad 1 was formed, on one side, by an Italian (male) NS speaker (IM1) with elementary level of Japanese proficiency (A2) and no prior stay in Japan, and by a Japanese (female) NS (JF1) who had previous study experience in Italy and could speak some Italian.

Dyad 2 was composed by an Italian (female) NS (IF2) with upper intermediate level of Japanese proficiency (B2) and previous two months study experience in Japan, and by a Japanese (female) NS with no knowledge of Italian language.

Participants to the projects were allowed to use whatever language they preferred during the exchange as far as they could convey what they needed to carry out the task.

3.1.1 Excerpt 1 from dyad 1

The following script is an excerpt from a video conversation between IM1 and JF1 (Figure 1).

Figure 1: Dyad 1 (JF1 and IM1, respectively S and M)

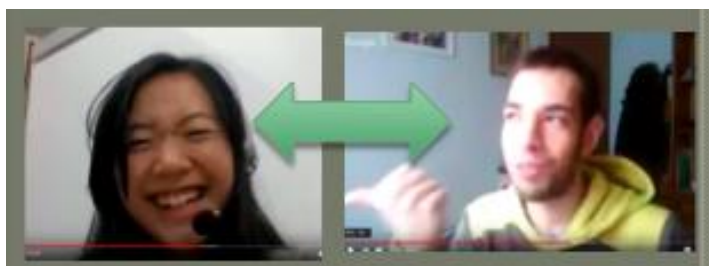


Table 1: IM1 and JF1 in dyad 1 (first exchange)

Line	Student S (JF1)	Student M (IM1)
1	私の気づいたことを言ってもいいですか？	
2		Mmmh... sì OK [M doesn't look as if he has understood]
3	Posso dirti cosa penso in italiano? (May I tell you what I think in Italian?)	
4		あー、Sì、はい [shrugging off his head as if he does not care much about the translation]
5	「えーっと、イタリア人がー、パロラッ チャ [罵りことば in Japanese]	
6		ん [laughs and looks amused and curious by the fact that his partner knows that word in Italian]
7	わらう、笑うのはー、その	
8		はい
9	わかりーわかりやすくてー面白いから、、でしょ？[laughs]	
10		そう思います
11	うんうんうん	
12	その、日本人がー、なんだろう、あの、 ダンスとかのー、変なダンス、変な踊り で笑うのとかもー	
13		はい、わかった、わかった [looks amused but misunderstands what his partner is talking about, thinking that “strange dance” is the topic]
14	んー、すごいわかりやすくてー、なんだ ろう、見ただけとか、聞いただけで、な んてか、面白いって感じる分かりやすい 笑いだからかなーって	
15		大丈夫、大丈夫 [meaning “I see, I see”]

16	うん	
17		. . . [proceeds to talk in Italian about dance comedy, <i>manzai</i>]

In the exchange above, the participants are talking about what makes them laugh when watching TV and JF1 has just shared a video about *manzai*. Table 1 shows how JF1, in order to explain what she wants to convey to her peer, slowly separates and partially rephrases sentences, using a variety of fillers (highlighted words). On the other hand, IM1 uses only two types of *aizuchi*, "yes" (lines 4 and 8) and "ok" or "I understood" (lines 13 and 15).

3.1.2 Excerpt 2 from dyad 1

The following script is the second excerpt from a video conversation between IM1 and JF1.

Table 2: IM1 and JF1 in Dyad 1 (second exchange)

Line	Student S (JF2)	Student M (IM2)
1	M が言いたかったことはー？	
2		ん？ [doesn't understand]
3	M が言いたかったことはー？	
4		言いたかったことはー、えー、、
5	芸人、芸人は、えーっとー	
6		あ、イタリア語で <i>comico</i> だ
7	うん、そうそうそう、OK [while saying OK she makes the Italian gesture for 'OK', meaning 'got it']	
8	芸人がー、えーと、政治のー、、、あの、政治家のまねをするってことね	
9		、、、えー、、
10	うーん [looks as if she has understood]	
11		えーと、政治ー、政治ひとーの
12	うんうんうんうん	
13		のように、come si dice (<i>how do you say it?</i>)
14	うん	

15		può darsi.. (maybe) うーん、ぶ、べつに一
16	政治家の言うことを	
17		はい・・・はい
18	うんうんうん	
19		そうです
20	[nodding]	
21		たとえばー、うんー、、、げ、芸人、、、 politico ようにー行くー、ますー、えー
22	[nodding] うんうんうん	
23		あー、変なー声をーしま、してるーだろ う、だろう、[tries to explain how Italian comedians make fun of politicians]
24	うんうんうん	
25		ま、えー、だ(け)どー、まあ
26	[nodding]	
27		で、こんどーきみにおく
28	あ、ありがとう	
29		きみにーきみに送る
30	ありがとう	
31		えー 本当有名ー、えー、政治、政治の げんきんはーベニーニだ。ベニーニ知っ てますか？
32	ベニーニ？	
33		げんきんだ。ベニーニ、はい、えー
34	[shakes her head]	
35		はい、いた、イタリアーげんきんだ
36	げんきん？	
37		んん、、 comico

38	あー、芸人？	
39		芸人、Si、このことば、はい、芸人
40	はあはあはあはあ [nodding]	
41		えー
42	ベリーニは、あー、ベニーニ？ [misunderstands the name of the Italian comedian and then repeats it in the correct way changing (rising) tone of her voice]	
43		あ、はい
44	あ、ベニーニは芸人、芸人で	
45		あー、ベニーニ聞こえましたか？ [indicates his own ears with fingers, wishing to convey ‘have you ever heard this name?’] うーん
46	うん、ベニーニ、うん聞こえた [waves hands]	
47		はい、じゃ、聞こえた、はい [looks happy]
48	うん、ベニーニ [waves hands]	
49		そう、ベニーニは、本当、有名だ [looks extremely happy and excited for believing that his partner heard about Benigni before and that the comedian is famous in Japan]
50	ふーん、でも初めて知りました [due to a slight overlapping with IM1’s sentence, her partner does not hear this utterance]	
51		日本で人が、、知ったらー、本当有名だ [wants to convey ‘if Japanese knows him then he must be really popular there’]

52	ふん、、、ほー、へー [looking a bit concerned, realizing that probably communication did not get through correctly, as she actually meant, in contrast with what IM1 has understood, that she did not know the comedian]	
----	--	--

In this excerpt, participants are talking about comedians. IM1 tries to explain to his partner that Italian comedians often makes fun of politicians since that is part of mainstream Italian comedy style. IM1 has lots of difficulty in conveying his message due to lack of vocabulary and low language skills, but he gets support by JF1, who also understands his Italian utterance, and shows to be very cooperative through several strategies (rephrasing, asking for confirmation, etc.). In lines 31-50 IT1 misunderstands what JF1 replies when he asks whether she knows a popular Italian comedian called “Benigni”, thinking that she knows him. IT1 displays enthusiasm about that and proceeds with his conviction without noticing that JF1 says “It’s the first time I hear about him” (line 50).

When IT1 asks JF1, “Did you hear Benigni?” (line 45: あー、ベニーニ聞こえましたか?), he intends to ask: “Have you ever heard the name ‘Benigni’?” (ベニーニという名前を聞いたことがありますか。) and does not realize his mistake. As a consequence, IT1 gets very excited (lines 49 and 51) by erroneously believing JF1 has previously heard about the comedian. The poor use of *aizuchi* and *ma* by IM1 when it would be most required contribute to generate the big misunderstanding.

This excerpt represents a case where the NS frequently uses *aizuchi* while the learner ignores them because he (probably) does not recognize most of them. Misunderstanding occurs due to the speaker (IM1) relying only on his peer’s voice tone and gesture, not paying attention to (or recognizing) *aizuchi* and other supporting language features. Furthermore, the learner does not make use of requests for confirmation as a communicative strategy that would help ease speech comprehension.

3.1.3 Excerpt 3 from dyad 2

The following script is the second excerpt from a video conversation between IF2 and JF2 (Figure 2).

Figure 2: Dyad 2 (JF2 and IF2, respectively Y and A)



Table 3: IF2 and JF2 in dyad 2 (first exchange)

Line	Student A (IF2)	Student Y (JF2)
1	えーと、ゆかの趣味は？	
2		私は、なんだろう、ハンドボール、、を、高校生のときに、ハンドボールしてたのね、うん [meaning that she used to play volleyball in high school]
3	バレーボールじゃないよ [laughing while asking confirmation that her partner is not talking about handball]	
4		ふふふ、バレーボールじゃない
5	えーと、探してきます [looks up on her dictionary the word 'handball']	
6		ふふふふ
7	[pause]	[pause]
8	あ	
9		あ、フットサルのコートでやるやつ
10	こんな感じ？ [shares a picture through the chat to ask for confirmation]	
11		そんな感じ
12	わかった	
13		それをやって、クラブをやってて、ハンドボールの試合とか見るの好きだし、結構スポーツの試合みるの好きだし、あと、漫画読むのも好きだし
14	漫画、私も [laughs]	
15	[pause]	[pause]
16		うふふ、、、あと何が好きかなー、食べることが好き
17	[laughs]	
18		あはは

19	[pause]	[pause]
20		今日はスーパーへ行ったとき、たくさんの甘いものを買いました [laughs]
21	あはは、何買ったんだろう？	
22		たくさんの [laughs]
23	[pause]	[pause]
24		えっと

In this short excerpt, the participants are talking about personal interests, trying to get to know each other better before discussing about what makes them laugh and what they consider “funny”. We found a lot of silence between the Italian learner (IF2) and the native speaker (JF2) with long pauses (lines 7, 15, 19, 23) which leads the conversation to stagnate. JF2 did not speak much, so the Italian student (IF2), who had difficulties in standing moments of silence, tried to keep the conversation ongoing. However, whatever JF2 said, IF2 did not use *aizuchi* thus contributing to end each small conversation. In this situation, since it seems that they did not know how to use *aizuchi* effectively, how to make pauses and how to face silence during conversation, they both tried to find the next topic and maintain a fun atmosphere by laughing. It should also be pointed out that a very limited use of final particles at the end of the speech by the Italian learners may have contributed to communication problems.

4 Results and findings

Following I present the results of the analysis of the three excerpts.

4.1 Excerpt 1

According to conversation data, the Italian student made a very restricted use of *aizuchi*, which did not help keep the communication smooth and eventually resulted in a tendency to get stuck during conversation.

In addition, it is relevant to note that, in the current study, in those cases in which Japanese NSs, in their natural conversation, would use various combinations of *aizuchi*, such as “hee” (へー), “I see” (そうなんだー, ふーん), “great” (すごーい), “I didn't know” (知らなかったー), the Italian learner only used a very few variations such as “yes” (はい), “I see” (うん) and “ok” (大丈夫) causing the conversation to stagnate.

Here, transfer from first language (L1) can also be taken into account for the misuse or lack of use of *aizuchi*. Conversation in Italian language, in fact, does not make such a consistent use of supportive behaviors as it happens in Japanese communication. Despite the exposure to *aizuchi* through formal instruction, the lack of opportunities for Japanese language learners to talk with NSs does not allow them to experience the variety of forms and the multiple functions that *aizuchi* cover.

4.2 Excerpt 2

During a video call, it is difficult to catch the gaze of one's interlocutor, and we can also assume that there are many moments when the listener looks away from the monitor. Therefore, in this excerpt misunderstandings often occurred when one of the participants was

reading her/his peer's facial expression and heard an utterance only in the moment in which he/she looked at the monitor without considering the context and other features. Relying more on facial expressions than utterances, thus not recognizing *aizuchi*, and lack of vocabulary due to low language proficiency, can be considered the main reasons for communication failure in this excerpt.

4.3 Excerpt 3

According to previous studies, Italian speakers tend to "speak for the purpose of speaking" and "cannot stand silence" (Kori 2006), this depending also on the speaker's conversation style. This is exemplified in this excerpt. In Italy, you can frequently see people trying to overcome silence in natural conversation by changing (sometimes even abruptly) topic in order to fill the space. Can this be accounted for the shortage of *aizuchi* used by Italian learners in our study?

Furthermore, the timing and the pause frequently present in Japanese language may indicate a variety of meanings, such as "agreement", "neutrality" or "disagreement", depending on the length of the pause (Xi 2016). It seems that the misunderstanding caused by inappropriate timing shown in this excerpt is not only related to the timing of the conversation, but also to the length of this interval (pause) that in some cases was long.

It is very important for FL learners participating in virtual exchanges - in which delay in timing is frequent - to be fully aware of the risks of misunderstanding due to inappropriate (length of the) pauses.

5 Conclusions

This study has presented three excerpts from conversation data by four pairs of Japanese NSs and Italian learners of Japanese language working on the co-production of a video titled "My funny stories", a project that involved institutions in Japan, France and Italy. The analysis here focuses mainly on the learners' use of *aizuchi* and *ma*.

In the three excerpts taken from the virtual exchanges, it was observed that unnatural responses caused misunderstanding and hindered smoothness throughout the conversation.

First, there is a case in which, since the learner almost did not use *aizuchi*, the NS kept talking and the learner ended up not being able to follow the content of the conversation. Similarly, another excerpt shows a learner that only used monotonous *aizuchi* (for instance only "yes, yes"), letting his peer go on with her talk.

Also, it was observed that in those cases where long "pauses" were taken before replying to the speaker, the conversation got stucked and misunderstandings occurred. According to previous research (Xi 2016), since the timing of *aizuchi* conveying "incomprehension/not understanding" of Japanese is usually longer than the one expressing "approval" or/and "neutrality", in video conversations where delay in timing occurs, and in which misunderstanding frequently takes place due to non appropriate "pause", it is necessary that the speaker is careful not to delay too much the timing of *aizuchi*.

In this study, even learners who had studied in Japan and therefore had more chances to be exposed to spontaneous conversation with NSs and natural use of *aizuchi*, did not use much *aizuchi* during conversation causing what could be considered unnatural responses. It can be argued that one of the reasons for poor use of *aizuchi* may be the influence of learners' L1.

To summarize, we have seen a very limited use of *aizuchi*, a strong reliance on the speaker's gaze instead of utterance especially in those cases where the learner's Japanese language proficiency was low, and the impact of timing in conversation and of the length of pause.

The current research on remote communication between learners and NSs provides some

issues to reflect on for educators who wish to help ease communication and overcome misunderstandings among peers in virtual exchanges. For what concerns Japanese language learning, it should be pointed out that not being aware of the complex relationship between *aizuchi* and silence/pause as two sides of the same coin of Japanese listenership may create intercultural tensions and misunderstandings.

6 Acknowledgements

I would like to thank Professor Hayashi Ryōko (Kōbe University) both for the invaluable advice received during the analysis and, together with Professor Sadanobu Toshiyuki, for giving me the opportunity to take part to this project. I also acknowledge Professor Kunimura Chiyo (University of Rennes) as partner of the project.

ⁱ For further details about the project see <http://www.speech-data.jp/chotto/gn.html> (2019.12.28). Audio and video and materials collected through this project can be used as online teaching materials to improve learners' oral communication skills, as well as Japanese and learners' native language speech styles. They can also be used as comparative research data on humor and laughter.

References

- Akiyama, Y. (2017) Vicious vs. virtuous cycles of turn negotiation in American-Japanese telecollaboration: is silence a virtue? *Language and Intercultural Communication* 17 (2): 190-209.
- Belz, J. A. (2003) Linguistic perspective on the development of intercultural communicative competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology* 7 (2): 68–117.
- Bitti, P. E. R., & Garotti, P. L. (2011), 'Nonverbal communication and cultural differences: Issues for face-to-face communication over the internet' in A. Kappas & N.C. Krämer (Eds.), *Face-to-face communication over the internet* (pp. 81-99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol, PA: Multilingual Matters.
- Clancy, P., Thompson, S., Suzuki, R. & Tao, H. (1996) The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin. *Journal of Pragmatics* (26), 355–387.
- Council of Europe (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Guth, S., Helm, F. (eds.) (2010) *Telecollaboration 2.0: Language Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang (Chapter 2 by F. Helm and S. Guth).
- Hatasa, A. Y. (2007) Aizuchi responses in JFL classrooms: Teacher input and learner use in D. R. Yoshimi & H. Wang (Eds.) *Selected Papers from Pragmatics in the CJK Classroom: The State of the Art*. Retrieved from <http://nflrc.hawaii.edu/CJKProceedings/hatasa/hatasa.pdf> (30.4.2020)
- Hatasa, Abe Yukiko (2007) "Aizuchi responses in JFL classrooms: Teacher input and learner use" in Dina R. Yoshimi & Haidan Wang (Eds.) *Selected Papers from Pragmatics in the CJK Classroom: The State of the Art*. Retrieved from <http://nflrc.hawaii.edu/CJKProceedings/hatasa/hatasa.pdf> (30.4.2020)
- Kern, R. (2014) Technology as pharmakon: The promise and perils of the Internet for foreign language education. *The Modern Language Journal* 98 (1): 340–357.
- Kozar, O. (2016) Teachers' reaction to silence and teachers' wait time in video and

- audioconferencing English lessons: Do webcams make a difference? *System* 62, 3–62.
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenks, C. (2014) *Social interaction in second language chat rooms*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jenks, C. J., & Brandt, A. (2013) Managing mutual orientation in the absence of physical copresence: Multiparty voice-based chat room interaction. *Discourse Processes* 50 (4): 227–248.
- Maynard, S. K. (1986). On back-channel behavior in Japanese and English casual conversation. *Linguistics* 24, 1079–1108.
- Nakane, I. (2006) Silence and politeness in intercultural communication in university seminars. *Journal of Pragmatics* 38 (11): 1811–1835.
- Parkinson, B. and Lea, M. (2011) ‘Video-linking emotions’ in Kappas A. & Krämer N.C. (Eds.), *Face-to-face communication over the internet* (pp.100–126) Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1982) ‘Discourse as an interactional achievement: Some uses of "uh huh" and other things that come between sentences’ in Tannen D. (Eds.), *Analyzing discourse: Text and talk* Washington DC: Georgetown University Press.
- White, S. (1986) *Functions of backchannels in English: A cross-cultural analysis of Americans and Japanese*. Ph.D. dissertation. Georgetown University.
- Yngve, V. H. (1970) On getting a word in edgewise. Papers from the sixth regional meeting. *Chicago Linguistic Society*, 567–578.

- 水谷信子(1988)「あいづ論」『日本語学』, 12 (7): 4–11.
- 大浜るい子(2006)『日本語会話におけるターン交替と相づきに関する研究』溪水社.
- 郡史郎(2006)「おしゃべりの意義と文化差」, 細谷昌志(編)『異文化コミュニケーションを学ぶ人のために』 pp. 241–261. 世界思想社.
- 宿利由希子・ヴォーゲ ヨーラン・林良子・定延利之(2018)「ユーモアを生み出すための「間」—ボケとツッコミのタイミングに関する考察」、『日本認知科学会第35回大会発表論文集』 pp. 912–918.
- 林良子・国村千代・ティツィアーナ・カルピ(2019)「異文化間コミュニケーション衝突と問題解決ストラテジー —インターネットを用いた日伊仏間の遠隔共同授業プロジェクトを通して」, 第25回ドイツ語圏大学日本語教育研究会シンポジウム研究発表資料(於: デュイスブルク).
- 牧野誠一・鎌田修・山内博之・齋藤眞理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子(2001)『ACTFL-OPI 入門—日本語学習者の「話す力」を客観的に測る—』アルク.
- ヴォーゲ・ヨーラン・林良子・定延利之(2018)「プロフィシェンシーとしての『間』—『私のちょっと面白い話コンテスト』を用いた授業の実践事例から—」, 日本語教育国際研究大会発表資料(於: ヴェネツィア)
- メイナード泉子(1993)『会話分析』くろしお出版.
- 永田良太(2004)「会話におけるあいづちの機能発話途中に打たれるあいづちに着目して—」『日本語教育』, 120, pp. 43–52.
- 渡辺恵美子(1994)「日本語学習者のあいづちの分析」『日本語教育』, 82, pp. 110–122.

楊晶(1997)「中国人学習者の日本語の相づち使用に見られる母語からの影響—形態、頻度、タイミングを中心に」『言語文化と日本語教育』13, pp. 117-128.

楊晶(2001)「電話会話で・使用される中国人学習者の日本語の相づちについて—機能に着目した日本人との比較—」『日本語教育』, 111, pp. 46-55.

インターネットを用いた遠隔授業時の対話における相づちと間

カルピ ティツィアーナ
ミラノ大学

要旨

近年、学習者が日本にいる日本語母語話者とインターネットを介して直接対話を行なう授業やプロジェクトワークが行われるようになってきた。これは外国語学習における遠隔コミュニケーション能力は今後益々重要になってくると考えられる。ビデオ通話においては、会話を円滑に進めるために適切な相づちや間をとることが必要である。現代日本語共通語における相づちは他の言語に比べて会話中に頻繁に発される傾向があると言われている。本研究では、イタリア人日本語学習者と日本にいる母語話者間のインターネットを介した会話における相づちや間について分析を行なった。対象としたのは、日伊4組のペアの会話データで、プロジェクトワークのために授業以外の時間に Google ハングアウトで相談している様子を録画した動画データである。全ての会話において、不自然な応答によってコミュニケーション上の誤解や円滑さが阻害される場面が観察された。

「批判的な文化意識 (Critical Cultural Awareness)」を促進するための

『ケース学習』の実施とビジネス文化に対する考察

山口 希
マンチェスター大学

要旨

言語能力が高い学習者でも、学習者は多かれ少なかれ自文化と他文化の間のコミュニケーション方式の相違によって、違和感を覚えたり、あるいは他者との関係が困難だと感じたりすることもあるだろう。しかし、それがビジネスという場面で起こってしまった場合、仕事をする上で重大な問題を引き起こすこともあるに違いない。この実践研究では、学習者が「批判的な文化意識」を持って様々な衝突に対峙できるように、学習者に『ケース学習』を実施しながら、ビジネス上で起こりうる衝突を学習者がどのように受け止め、そして、どのように解決に向けた言動を取るべきか、その実考察を述べたい。また、この活動によって培われる能力のレベルがCEFR: Companion Volume with New Descriptors (2018)では、どのように記述されているのかについても注目し、『ケース学習』の活動が複文化レパートリーを増やし、複文化能力を身に付けるのに効果的な活動であることについても触れたい。

【キーワード】 批判的な文化意識、ケース学習、ビジネスコミュニケーション、異文化間理解

Keywords: Critical Cultural Awareness, Case-based Approach, Business Communication, Intercultural understandings

1 「批判的な文化意識」とは

Byram (1997)が Intercultural Communicative Competence (異文化間/相互文化間コミュニケーション能力) を五つの要素によって提示した際、その中心概念として「批判的な文化意識」を置いた。「批判的な文化意識」とは、「自文化や自国及び異なる文化や外国の物の見方、行動、その産物において、クリティカルに、そして明確な基準をもとにして評価できる能力」(Byram 1997:53) と定義されている。

筆者が所属する大学では、日本語を主専攻とする学生は三年次に日本の提携大学にて半年あるいは一年の交換留学を経験することになっている。大学二年次修了までには、日本語能力を中級程度まで身に付け CEFR-B1 レベル以上で留学することを目指しているが、学生の中には B2 レベル以上に達している学生も少なくない。

しかし、ある程度の日本語能力を身に付けて留学しても、日本語能力以外の面で学生が何らかの困難を感じ、近年では留学中あるいは留学後に日本語の学習を続けないという道を選ぶ学生も出始めている。つまり、留学先の大学で授業に関しては問題ないが、留学先での生活で個々の問題が生じているのである。この要因に関しては、別途調査を行う必要性を感じているが、筆者はこのような傾向の根源には、「批判的な文化意識」を適切に処理する機会の欠落があるのではと考えた。つまり学生が日本で留學生活を送る中、コミュニ

ケーション上、あるいは行動上、何らかの違和感を覚えた場合、それを批判的に分析し、その異質性の本質は何かと探る前にその違和感を感情的に不快な出来事と処理してしまっているのではないかと推測した。

今回の報告では留学後の学生に注目し、半年から一年間の留学経験を得た4年次の学生が、コミュニケーション上の問題が起こった場合、その場面をどのように認識して言語行動へと処理しているか、つまりどのように「批判的な文化意識」を処理して行動しているのか、活動からの考察を述べたい。

対象にしたのは、日本語とビジネスの二科目を主専攻とする学生に向けて開設している選択コース、ビジネス日本語コースでの活動である。批判的な文化意識を活用するタスクには、『ケース学習』（近藤・金 2010）を用いた。

2 『ケース学習』を活用した実践

『ケース学習』とは、ハーバードビジネススクールで開発された経営学のケースメソッドを援用したもので、「事実に基づくケース（仕事上のコンフリクト）を題材に、設問に沿って参加者（学習者）が協働でそれを整理・討論し、時には疑似体験しながら考え、解決方法を導き出し、最後に一連の過程について内省を行うまでの学習」（近藤・金 2010）と定義されている。この活動ではテキストの題材に仕事上のコンフリクトの場面を用い、テキストの読解を通してそこに述べられているコンフリクトに気づくこと、そして、他者との話し合いを通してコンフリクトに対する解決方法を導き出すタスクを行う。筆者は『ケース学習』教材の活用によって、学習者が「批判的文化意識」を持つべき状況に気づき、それを批判的に解釈する活動へと導くことが可能だと考えた。

実践活動では、『ケース学習』教材として、近藤彩・金孝卿ほか著（2012）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』（ココ出版）を一部使用し、また本学の学生の立場に合ったケース（事例）も作成して使用した。『ケース学習』教材以外のケースを使った場合も、同様のタスクシートを活用し、活動の流れも同じように行った。

2.1 使用したケース（事例）、テキストの概要

今回の分析の対象となるケースは、ある教材¹で使用されていたエピソードを改変し、自分の経験と卒業生から聞いた悩みを織り交ぜたものである。学生が将来自分の身にも起こりうるケースとして考えられるよう、大学を卒業したばかりの学生が抱える悩みを反映させるような場面を選んで活用した。近藤・金（2012）が教材の中で扱っているケースの事例は、全て一人称の視点で書かれたもので、読み手はまるで友達から相談を受けたかのように状況を理解することができると思う。よってコースで活用したケースも一人称の視点で書かれたものにした。また、テキストのレベルは日本語能力試験 N2 レベルに合わせ、必要な場合は語彙リスト等をつけることにし、テキストの長さは約 1000 字程度に統一している。コースではまず学生が予習としてテキストを読んで、タスクシートに答えてくることを前提とした。そうすることによって、読解力のレベル差を意識することなく、ケースに関する話し合いに集中できると考えたからである。次に今回扱ったケースの事例を、簡単にまとめて次に示す。

2.2 使用したケース（事例）の要旨

ケース（仕事上のコンフリクト）として、日本留学中に知り合った友人のクリスさんより、仕事の相談メールをもらい、それに返信をするというタスクを設定した。クリスさんは、大学を卒業して日本の某企業で働くことになったが、職場での悩みを抱えている。

「職場では、新人のうちは様々な部署を経験することになっているようで、今は Deliverloo² のような商品配達の仕事を担当している。配達中は適宜休憩を取っていいのだが、先日友人と会った際に、つい長く話し込んでしまい最後の配達に 30 分ほど遅れてしまった。配達先のお客さんに遅延について謝ったが、『いいのよ、いいのよ、ご苦労様でした』と微笑みながら言ってくれたので、通常通りに処理した。しかし、次の日、上司に呼び出され、配達先の客から配達遅延について苦情を受けたと言われ、その報告をしなかったことに厳しい叱責を受けてしまう。」それで、どうしたらいいのか不安を感じて、相談をしてきているメールである。

2.3 タスクシートを用いた活動の流れ

タスクシートは、近藤・金（2012）による教材のタスクシートを活用し、①登場人物の気持ち、②この状況で問題になっていること、③クリスさんの立場でどのように行動するか、④クリスさんから相談されたらどのようにアドバイスするか の 4 点について考えて日本語で記述してくることを予習とした。教室活動は以下の流れで進めた。

まず、(1) 予習として課したタスクシートを持ち寄り、小グループで内容を確認し（読解の確認）、その後、タスクシートに沿って考えてきた内容をシェアし合う、(2) クラス全体でまとまった考えを発表、(3) グループに戻り、③クリスさんだったら、どのような行動を取るか、という点の話し合いから、日本語で具体的な解決想定ロールプレシナリオを作成する、そして、(4) ロールプレシナリオを発表し、最後に、(5)活動の内省シートを記述する という手順だ。

今回の実践報告では、(1)と(3)の話し合いの段階で出た意見に対し、どのように学生が対応しているのか、考察していきたい。

2.4 対象となるコースの学生の概要

今回、取り上げた活動の様子は、2017-18 年度及び 2018-19 年度に活動に参加した学生のべ 25 名の活動データを基にする。2017-18 年度は 11 名の学生がこのケースを個人課題として取り組んだ。その前に授業では別のケースを用いて『ケース学習』の活動を 4 回実施している。2018-19 年度の参加は 14 名で、3 回目の『ケース学習』を使った授業で 2.3 に示した流れでグループ活動を実施した。コースの学生は、両年度ともイギリス人に限らず様々なバックグラウンドを持つ学生であった³。

3 ケースに見られるコンフリクトの解釈

ケースの事例にみられるコンフリクトについては、まずタスクシートにある「この状況で何が問題だったのか」という学生の解釈に注目する。課題や話し合いで出てきた学生の意見を 5 つのカテゴリーに分けて紹介し、どのような解釈及び意見の交錯が見られるか示したい。まず、①日本の異文化性に注目した意見を集めると、以下のような意見が挙げられた⁴。

- (a) 日本には「報連相」という暗黙のルールがあるので、上司に報告しなかったことが問題
- (b) 日本には「時間厳守である」ことを尊重する文化があることを忘れてはいけない
- (c) 日英の時間的感覚の違い、30分の遅延配達を許容範囲とするか否か
- (d) 日本人の「本音と建前の言動」「二面性があること」に気が付かなかったこと

次に、②社会人としての心構えという点から指摘した意見もあった。

- (e) サービス業で働くときは「お客様の満足が一番大切だ」と意識すべき
- (f) 社内の仕事の文化をよく理解すべき
- (g) 仕事を休む、サボることへの意識の差、仕事中に友だちと話し込んではいけない

同時に、③自文化との類似性を指摘しながら、状況を説明している意見もあった。例えば、(f)で「お客様の満足が一番大切」と述べている学生もいるのに対し、

- (j) 日本には『お客様は神様』という表現があるが、イギリスにも“The customer is always right”という表現がある。ビジネスでの似たような態度を示している

との分析もあった。

また話し合いの中では、④サービスを受ける客としての一般の人の行動に関して、学生自身の振り返りや日本人の一般的な行動についての問いが表出されていた。例を挙げると、(d)の意見では日本人には「本音と建て前」「二面性」があると分析していたが、別の学生は

(k)「私はよく後からクレームをするので、イギリスでもよくある事例ではないか」と述べ、文化差ではなく個人差かもしれないという指摘があった。またそれに対し、「日本人には丁寧で優しいというイメージがあるが、クレームを入れる習慣があるのか」という問いも生じていた。学生同士で生活している限りでは、日本人留学生はあまりクレームをしないという印象だという。それを一般化するような次の発言も出た。

- (l)「客というのは知らない人の前で感情を出したくないので、メールや電話などでクレームするものだ」

このようなやり取りを通し、また(k)の発言をした学生がよくクレームを入れていることにクラスメイトが「意外性」を感じたことも含め、どこの国でも、サービスを受ける客の中には、サービスに満足せずにクレームをする人はいるにちがいないという共通の認識に落ち着いた。

他には、⑤社内での上司と部下の役割に言及した指摘も出た。

- (m)「上司に報告していれば上司は問題について把握し、配達前にお客に連絡できただろう。本当の問題は、遅れると分かったときに、連絡しなかったこと」、
- (n)「仕事に遅れたのであれば、これは仕事上の失敗だ。仕事で失敗したら必ず上司に報告しなければならない。なぜならば、部下の失敗に対して対策をするのが上司の役割だからだ」、

という内容のものなどだ。(m)や(n)に関しては、2018-19年度のクラス活動での発話だったので、発言した学生にその考えが日本で学んだものか、あるいは英国で学んだものか尋ね

たが、学生自身、日本の場合、英国の場合という観点で考えてはない、自分で状況を推測して答えたとのことであった。

このようなやり取りから考えると、学生はある日本企業内で起こった一つのコンフリクトに関して、タスクシートの問いに沿いながら、日英の文化の相違を考える学生もいれば、社会人としての行動、一般的な客としての行動、社内における上司と部下の関係などからの幅広い視野を持って分析し解釈をしていることがわかる。

4 ケースのコンフリクトに対する解決策

コンフリクトに対する解釈は様々であったが、面白いことに解決策になると、2018-19年度は全てのグループが似たような方策を提示した。それをまとめると、以下のようになる。

「次の日、朝一で上司の元に行き、まず上司に謝罪を行い反省していることを言葉と態度で示す。そして、起こったことを正直に述べる。最後に、今後このようなことがないように {約束する/対策を提案する}。{その後、配達の遅れたお客さんにも改めてお詫びをする}。」⁵

2017-18年度の学生は、このケース内容が個人課題だったので話し合い活動はなく個人で取り組んでいる。2017-18年度のケース場面に対する解決策としての行動は、2018-19年度の学生が提案した行動パターンとほぼ同じで、「上司の元に謝罪をしに行った後、今後の対策について述べる」という方策が示されていた。しかし、コンフリクトに対する対応については少し差異が出ている。それは状況を正直に話すか否かという点だ。2018-19年度の学生はグループでの話し合いを通して全員が「正直に起こったことを話すべきだ」と主張していたが、2017-18年度の学生の場合は二つに対応策が分かれていた。それは、「状況を正直に話す」ということに加え、約半数の学生が「少し嘘をついてはどうか」という提案が入っていた点である。

ここで、比較のために言語講師に対して同じケースを英語に書き直したものを使って実施したワークショップ⁶での解決策も挙げようと思う。ネイティブの大学言語教師が8人（ドイツ、フランス、スペイン、ロシア、日本より6か国）参加していたワークショップだったが、同ケースを用いた活動での解決策については、全員一致で「上司に正直に話すべきだ」と主張していた。その理由を聞くと、「社会では正直であることが大事だから」ということで、これに他の教師も賛同の意を示していた。また、「日本人は皆正直で嘘をつかないとされているからそう考えた」と述べた教師もいた。実は、私自身、教師によるこの解決策の提示は予期しなかった結果であり、そういった感覚の差異がどうして生じるのか、説明できず曖昧な気持ちが残っていた。

それをうまく述べていたのが、2017-18年度の課題に記述されていた、ある学生の解決策の提示である。

「…言いにくいことだが、嘘をつかず、言い訳をせず、真実を明らかにすれば、上司は逆に有難いと思ってくれ、軽い叱りで一件落着になるかもしれない。少なくとも、これは西洋の世界では効果がある方法だと言われている。しかし、このようなやり方は日本では甘いと思われる恐れがある。クリスさんの上司の性格次第、そして今回やらかしたことの深刻さによって、時には通用しない場合もある。クリスさんがそう判断するなら、二つ目の提案に移行する。それは、上司に小さな嘘をつくという戦略である」。

これを提示した学生はシンガポールからの留学生で、ここでは西洋社会と日本社会の違いを、学生になりてに分析して説明していることがわかる。この学生の場合は日本の状況も、そして相談をしてきたクリスさんの考えも他文化であるために、客観的に判断できたのかもしれない。同時に筆者にとっては、この記述によって日本がこの状況では「正直に話すと立場がまずくなる」社会としてみなされ、この点は西洋での対応とは異なると考えられることを気づくきっかけとなった。この活動では、筆者自身のとまどいが学生の分析によって明確に説明されたという気づきが起った。

この経験から筆者は『ケース学習』を通して培うことができる「批判的な文化意識」というのは、個人が感じるコミュニケーション上、あるいは行動上のコンフリクトや違和感を、客観的にかつ説得性を持って解釈でき、説明できる力なのではないかと考える。またこのような力こそ、言語能力の向上と共に、卒業前の学生が身に付けるべき力、社会人としてのビジネスコミュニケーションスキルだとも確信している。

5 『ケース学習』活動における問題点

「批判的な文化意識」を促進しようと『ケース学習』を活用することにしたが、これにも問題点はある。本学の学生の中には留学中の何らかの負の経験によって、日本語の学習を辞めてしまう学生がいることを述べたが、日本語学習を続けている学生の中にも、やはりそういった負の経験を持った学生がいる。扱ったケース内容が、その経験に似ていたせいで、コンフリクトに向き合えない学生毎年1、2名出ているのを感じている。

例えば謝罪について扱ったケースを使用した際には、ある学生の場合は、日本のアルバイト先で「とにかくお客の苦情には頭を下げて謝ればいい」と強く指導を受けていた記憶と重なったようだった。それにより、その状況を話し合う場面で感情的になってしまい、異文化として理解する気持ちや尊重する気持ちを阻んでしまったことがあった。その結果、グループ活動が進まず気まずい雰囲気に陥ってしまったこともある。また今回のケースを使った活動の場合も、「上司のこのような態度が続くなら、人事部に報告すべき」とか「早めにその仕事を辞めて、別の仕事を探したほうがいい」等、批判的に分析する心境にならない学生もいた。

実社会において、このような選択が悪いということにはならないし、そうしている人々もいるのは確かなのだが、コンフリクトに対応するにはまず「批判的な文化意識」を持って、様々な解釈および行動の可能性を考えられるようになることが重要だと個人的に考えている。例えば、「人事部に報告する」という点に関しては、イギリスでは一般的なことであるので、最近の日本の職場の変化も含め一つのよい話し合いのトピックとなったが、この案が感情的な理由から発せられている場合は、活動の中では感情によって相手の立場への理解、他者への理解が阻止されることがないように注意する必要も感じている。

6 おわりに

本学ではビジネス日本語コースで、学生の「批判的な文化意識」を促進する目的で『ケース学習』(近藤・金 2010)を4-5回にわたって取り入れているが、その活動には次のような効果があると考えられる。まず、ケースの事例(仕事上のコンフリクト)について解釈する過程では、タスクを通して社内で起こりうるコンフリクトを疑似体験しながら、批

判的に状況を解釈することがどういうことかに気づくこと。そして、その解釈についてグループで話し合うことで、様々な解釈の可能性に触れ、自らの異文化性、複文化性、あるいは自文化・他文化性も意識することである。その際、福島（2011）が指摘している異文化性と複文化性の区別は重要だと考える。つまり、『ケース学習』での活動の場合、あるコミュニケーション上の違和感が、社会人として働く際に必要だと判断した場合はそれを自分の中に取り入れていくことになり、それによって個人の複文化レパートリーが增強されるだろう。また、コンフリクトを解決する場合に自分の関わる社会とは関係のない「異文化」に触れた場合は、感情的になることなくその異文化性を理解し尊重する姿勢も求められる。そこには様々な視点から状況を分析し行動できる社会人としての重要な資質が得られると信じている。そして、そういった活動を目指すことが、CEFR で掲げられている「社会的行為者」の資質を培うことと重なるのではないかと筆者は考えている

CEFR の複言語複文化能力には、複文化レパートリーを築くこと、複言語能力、そして複言語レパートリーを築くことが含まれることを示している（CEFR Section 1.3）。『ケース学習』の活動では、コンフリクトにおける解決策について考え、その想定シナリオを日本語で考えていくことで、複文化レパートリーを刺激しながら、複言語レパートリーを生かして具体的な解決策の行動及び言語行動について、模索することができると言える。2018年に発表された CEFR-Companion Volume (2018)には、CEFR (2001)への追加の記述として、「複文化レパートリー」のレベル記述も付加された。その B1/ B2-Level 及び C level の記述を見ると、まさに「複文化レパートリー」が目指しているレベルが、『ケース学習』が活動を通して考える、コンフリクトの状況解釈に当てはめることができることに気が付いた。

B1 レベル：最も一般的に使われている文化的な合図に反応でき、社会語用論的慣習に従って行動し、自分あるいは他者の文化的特徴について、説明したり、議論したりできる

B2 レベル：困難な状況に対応しながら、効果的にコミュニケーションを築ける能力、または誤解を認識し、修復したりできる能力

C レベル：文化的な信条や、価値観、行為の背景について機敏に説明したり、解釈したり、議論したりし、社会言語的・社会語用論的な曖昧さに対応しながら、文化的適切さをもって建設的に対応できる能力

（筆者邦訳）

この記述を適応させることにより、『ケース学習』を使った活動の「学習目標」及び「評価」がより明確になると感じた。

これまで『ケース学習』を用いた活動は、内省シートに表れた学生の内的な気づきや学びに重きを置きながらも、評価にどのようにつなげるべきか、という点では言語能力の部分に頼ることが多かった。しかし、この CEFR Companion Volume with New Descriptors (2018)に追加された記述を応用することにより、学生の行動面での活動を何らかの評価に結びつけ、またそれに合わせた学習目標を付加することができるのではないかと期待している。

今後の課題として、『ケース学習』を CEFR の記述と関連付けながら、言語能力以外の評価法を確立できたらと思っている。また、今回は最終学年の学生を対象にした取り組みであったが、留学中においても同様のコンフリクトが起こった場合に対応できるように、ビジネス以外の設定でのケースを活用した取り組みも行いたい。そうすることで、コンフ

リクトに直面した時に感情的にならず、「批判的文化意識」を適切に処理しながら行動できる姿勢が身に付けられるのではないかと信じている。

¹ 村野節子・山辺真理子・向山陽子（2012）「ロールプレイで学ぶビジネス日本語 グローバル企業でのキャリア構築を目指して」スリーエーネットワークを参照し改変

² Deliverloo とは、イギリスで始まった食品宅配サービスのことで、自転車やスクーターを使って配達する人が多いことから、学生のアルバイトとしても浸透している。

³ 2017-18 年度の学生の内訳：総数 11 名、英国人 4 名（うち英伊の背景を持つ学生 1 名）、ロシア系ドイツ人 1 名、オランダ人（オランダとジャマイカの背景を持つ学生）1 名、ハンガリー人 1 名、中国系シンガポール人 1 名、中国人 1 名、韓国人 1 名

2018-19 年度の学生の内訳：総数 14 名、英国人 6 名（うち日英の背景を持つ学生 2 名、中国系イギリス人 1 名）、バスク人 1 名、フランス人（仏西の背景を持つ学生）1 名、中国人 2 名（うち日中の背景を持つ学生 1 名）、中国系シンガポール人 1 名、ルーマニア人 1 名、スウェーデン人 1 名、ポーランド人 1 名

⁴ 学生が挙げた意見に関しては、学生のスペルミスや助詞などの基本的な文法の記述ミスは、訂正して掲載する。またスタイルはだ体に揃えた。

⁵ {} で示した部分が、グループによって提示が異なるか、提示がない場合もあったこと示す。

⁶ Workshop at InnoConf 2018: New Trends in Language Teaching and Learning at University held at University of Liverpool on 22 June 2018

<参考文献>

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.

CEFR: Companion Volume with New Descriptors 2018

(<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> accessed)

近藤彩・金孝卿（2010）「ケース活動における学びの実態—ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて—」, 『日本言語文化研究会論集』第 6 号 pp. 15-31.

《http://www3.grips.ac.uk/~jlc/jlc.ronshu/2010/Kondoh_Kim.pdf》（2019.12.22 リンク確認）.

近藤彩（編著）金孝卿他著（2013）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う（教材編）』ココ出版.

バイラム マイケル（著）細川英雄（監修）山田悦子・古村由美子（訳）（2015）『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店.

福島青史（2011）「「共に生きる」社会形成とその教育」西山教行・細川英雄・大木充編『異文化間教育とは何か グローバル人材育成のために』 pp. 23-41, くろしお出版.

村野節子・山辺真理子・向山陽子（2012）『ロールプレイで学ぶビジネス日本語 グローバル企業でのキャリア構築を目指して』スリーエーネットワーク.

For Promoting ‘Critical Cultural Awareness’ through the Case-Based Approach: the Application and a Thought on Business Culture

Nozomi YAMAGUCHI
The University of Manchester

Abstract

Even a learner who has a high level of linguistic ability can sometimes be confronted by a situation where they experience difficulty in understanding or feel surprised by an unexpected reaction from others due to the different communication manners in a society. In order for students to handle such a situation well in the future we considered that improving ‘Critical Cultural Awareness’, proposed by Byram (1997), would be an important skill before they start working.

In this practical report, the case-based approach (Kondoh and Kim 2010) was used to promote ‘Critical Cultural Awareness’. In this approach, learners will encounter a simulated experience through reading a case story, which was a conflict at work. We examined how final year students, who have come back from their study abroad in Japan, interpreted situations. In the end in this activity we were able to link students *pluricultural* competence exhibited with the descriptors of the levels of *pluricultural repertoire* in the CEFR-Companion Volume.

オーフス・モデルの成果と発展

富岡 次郎
オーフス大学

要旨

本稿では、「オーフス・モデルの成果と発展」というタイトルのもと、2015 年にスタートした、オーフス大学日本学科とオーフス日本語補習学校のコラボレーション・プログラム「オーフス・モデル」のこれまでの成果の一部とこれからの展望について報告する。オーフス・モデルについては、第 21 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム（於リスボン）にて概観を紹介したが、その後 2 年の間に調査・研究を進め、大きな成果を残している。特筆すべきは、大学からの正式なボランティア活動認定証の発行である。研究結果およびその後のボランティア経験学生の進路について紹介するとともに、今後の展望について議論する。

【キーワード】 デンマーク、日本語教育、連携、補習学校

Keywords: Denmark, Japanese Language Education, Collaboration, Supplementary School

1 オーフス・モデル

1.1 背景

オーフス日本語補習学校は、デンマーク国内 2 番目の日本語補習学校として 2015 年 4 月に設立された。筆者はこのオーフス日本語補習学校の立ち上げにかかわり、設立当初から講師代表として講師の取りまとめ、運営サイドとの調整、および授業を担当している。

補習学校の経済的および授業運営的両側面を鑑み、設立当初からボランティアをスタッフとして雇用しているが、オーフスは日本人コミュニティの規模が小さく、ボランティアとして働く日本人を探すのは厳しかった。そこで、オーフス大学日本学科に在籍するデンマーク人学生の希望者を、オーフス日本語補習学校のボランティア・スタッフとして登録する形で連携を始めた。経緯の詳細に関しては富岡 (2017) を参考にされたい。

1.2 オーフス・モデルの誕生

初年度は 5 人の学生がボランティアとして登録したが、継続的に勤務できたのは 4 人であった。学生にとってボランティア活動の大きな目的は、生の日本語のシャワーを浴びて、日本語でコミュニケーションすることであった。つまり、日本語のスピーキング力とリスニング力の強化に他ならなかった。

しかしながら、ボランティア学生の成長を目の当たりにし、伸びているのは言語的な能力ではなく、トータルなコミュニケーション能力であることに筆者は気づいた。そこで、元々の専門である異文化コミュニケーションの観点から調査を始めた。

結果として、このボランティア・プログラムが異文化適応促進・カルチャーショック軽

減に寄与していることが明らかとなり、プログラムを継続的に実施し、調査研究を進めるために「オーフス・モデル」と名付けた。

2 オーフス・モデルのこれまでの推移

2.1 Phase 1: 黎明期（2015 年 4 月～2016 年 1 月）

2015 年 4 月オーフス日本語補習学校開校当初から、オーフス大学日本学科 1 年生の 5 人がボランティアとして登録し、毎週日曜日午前中のボランティア活動に参加した。都合により 1 名は継続的に勤務できなかったが、残りの 4 名は、総授業日数 29 日中、平均で 23 日も参加した。1 日 4 時間であるから、90 時間以上継続的に参加したことになる。この学生たちは、オーフス大学の短期交換留学制度を利用し、1 月中旬から順に日本の大学へと留学した。少しでも日本語を学習したバックグラウンドを持つ学生は 2 名、残りの 2 名は 2014 年 9 月大学に入学してから日本語の勉強を本格的に始めた学生であり、十分な日本語コミュニケーション能力が備わっていたとは言えない。しかしながら、4 人とも補習校に溶け込み、生徒や保護者との関係も非常に良かった。まじめな性格も日本社会の縮図であるような補習学校で受け入れられた要因と言えよう。この 4 名の活躍により、大学と補習学校との連携を現在まで継続できているといっても過言ではないだろう。

2.2 Phase 2: 停滞期（2016 年 2 月～2017 年 1 月）

「2 年目のジンクス」とはよく言ったものである。特に日本ではプロ野球界などで使われる言葉だが、ビジネスにおいても 2 年目に成長が見られないケースはよくある。本連携プロジェクトも Phase 1（黎明期）の 4 名に代わり登録した新 1 年生が 3 名しかおらず、しかも継続的にボランティアとして勤務できなかった。黎明期の 4 名と比較して、3 名とも日本語学習のバックグラウンドもあり日本語力も高い学生だっただけに、期待に反する結果となった。高い日本語力ゆえに個別の場面においては活躍を見せたが、継続勤務ができず、ボランティア・プログラムの継続も危ぶまれた、「オーフス・モデル 2 年目のジンクス」がこの時期である。ただし、日本留学から帰国した黎明期のボランティア学生 4 名のうち 3 名が復帰を希望したため、Phase 2（停滞期）の後半 3 カ月程度は充実した補習学校運営に寄与できたと言える。

2.3 Phase 3: 復活期（2017 年 2 月～2018 年 1 月）

3 年目に突入した連携プログラムは、Phase 2（停滞期）を救った復帰学生 3 名に加え、新規登録した大学 1 年生 6 名の合計 9 名によるボランティア運営となった。この時期からボランティア人数の調整をするため、筆者がボランティア勤務のためのシフトを組むようになった。シフトを組めるほど登録人数が多くなったという嬉しさと同時に、すべての希望学生に十分なボランティア活動時間を提供できないという苦悩もあった。シフトを組んだ結果、一人あたりの平均勤務日数は総授業日数（35 日）の約 3 分の 1 程度になったが、この時期に新規登録した学生も意識が高く、まじめだったこともあり、生徒・保護者には好印象を与えていたように思う。

2.4 Phase 4: 安定期（2018 年 2 月～2019 年 1 月）

Phase 3（復活期）の新規登録学生が交換留学で日本へと旅立ち、代わって 5 名の大学 1

年生が登録した。同時に黎明期から継続している3名を加え、合計8名という安定したボランティアスタッフの供給ができた時期である。学生のほとんどがシフト通り出勤だけでなく、急な都合で欠勤する際も他の学生に事前に連絡を入れ代役を見つけたので、常時2〜3名のデンマーク人ボランティアが勤務している安定した状態が維持できた。

2.5 Phase 5: 2019年6月現在 (2019年2月〜2019年6月)

Phase 4 (安定期) 同様8名の登録スタッフによりボランティア活動を運営できた。安定期に活躍してくれたボランティアスタッフのうち3名は日本留学から帰国後も継続的に勤務している。1年生として登録している学生5名は2020年1月〜3月にはデンマークを離れ、短期交換留学のため日本へと旅立つ予定である。ボランティア学生の一期生である4名のうち2名はオフス大学大学院へと進学しているのだが、シフトからは外し、時間のある時にボランティアとして勤務するような形をとっている。

3 安定期までの調査結果

3.1 調査内容・対象

2015年からボランティアとして継続的に参加した日本学科の学生4人を対象に、3種類の調査(留学前・日本滞在中・帰国後)を実施している。留学前調査では、日本語能力の伸びについて簡単なアンケート調査を実施し、日本滞在中に異文化適応に関するアンケート調査を実施した。質問項目は、①異文化適応質問(Q6-Q16) ②基本的態度質問(Q17-Q25) ③社会ネットワーク質問(Q26-Q30) ④カルチャーショック質問(Q31-Q41) ⑤補習学校経験に関する質問(対象者のみ記述)の5項目に関してである。異文化適応質問は Harrison, Chadwick, Scales (1996)などを参考に、②基本的態度質問は Schwarzer and Jerusalem (2000); Confidence (2001)などを参考に、③社会ネットワーク質問は Hayes & Lin (1994); Lacina (2002)などを参考に、④カルチャーショック質問は Rajapaksa & Dundes (2002)などを参考に筆者が作成した。⑤補習学校経験に関する質問は、ボランティアに関する記述式の質問であった。

3.2 第1回アンケート調査 (2016年6月実施)

Phase 1 (黎明期) の学生3人を含む8人の学生が回答したアンケート調査結果では、異文化適応調査(0〜4の4段階評価、数値が低いほど適応に関する問題が少ないことを示す)において、ボランティア未経験の学生1.20に対し、ボランティア経験者0.43と顕著な差が表れた。カルチャーショック調査(0〜4の4段階評価、数値が低いほどカルチャーショックの度合いが低いことを示す)においても、ボランティア未経験の学生1.00に対し、ボランティア経験者0.33であった。ボランティア経験学生は、異文化適応がスムーズであり、カルチャーショックのレベルも顕著に低く、日本文化に適応していたことが分析結果から明らかになった。

3.3 第2回アンケート調査 (2018年6月実施)

Phase 3 (復活期) の学生3人を含む9人に対しても同様の調査を実施した結果、異文化適応調査では、ボランティア未経験の学生1.05に対し、ボランティア経験者0.83と若干ではあるが差が表れた。カルチャーショック調査においては、ボランティア未経験の学生0.68

に対し、ボランティア経験者 0.50 であった。第 1 回調査ほど顕著な差は見られなかったものの、ボランティア経験のある学生の方が日本文化に適応できていたことが窺える結果となった。

3.4 半構造化グループインタビュー

Phase 1（黎明期）の学生 4 人には、帰国後に半構造化グループインタビューも実施している。インタビューデータのコーディングの結果、アンケート調査を支持するだけでなく、補習校でのボランティア活動が留学前研修の場となっていたことが明らかとなった。

3.5 補足

これらの調査結果の詳細は、2017 年春「日本語ワークショップ」（東海大学ヨーロッパ学術センター主催）や、2016 年度国際学術セミナー「日本学・日本語研究の拡がり」と連携 II」（韓国漢陽大学 BK21Plus 日本研究特性化チーム＜漢陽大学日本学国際比較研究所・東海大学教育センター・東海大学ヨーロッパ学術センター＞主催）の基調講演としても発表している。

4 成果

4.1 ボランティア活動認定証発行

大学と補習学校の連携プログラムという位置づけを公式に明確にするため、筆者は大学の学部と掛け合い、学部長名で Certificate（ボランティア活動認定証）を発行することを認めてもらった。規定には 100 時間以上のボランティア勤務の学生を対象とすることを明記した。黎明期に活躍し、留学から帰国後も継続勤務した 3 名の学生のボランティア勤務時間が 100 時間をゆうに超えていたのだが、ついに 2018 年 3 月に実施されたオーフス日本語補習学校 2017 年度卒入学式に於いて、初のボランティア活動認定証授与式が挙行された。対象となったボランティア学生は、学部長から直接認定証を授与された。

ボランティア活動認定証の発行および学部長による授与式は、「オーフス・モデル」としてひとつの大きなターニングポイントである。大学と補習学校の連携プログラムと銘打って始めたボランティア制度であるが、筆者の個人的な繋がりからスタートし、現実的にはプログラムが継続しているにもかかわらず、大学側に公式に認められていた活動ではなかった「オーフス・モデル」が、ボランティア活動認定証授与式によって大学側にも正式に認知されたからである。

4.2 「オーフス・モデル」の発信と共有

世界にもあまり例を見ない連携プログラムだけに、筆者はこれまでも調査結果を「日本語補習学校におけるボランティア経験が日本での異文化適応に与える影響とその効果」と題し、2016 年度 国際学術セミナー「日本学・日本語研究の拡がり」と連携 II」の基調講演で発表するなど、情報の発信と共有を行っている。発表のたびに受ける質問やコメントの中には、魅力的なプログラムだが他の補習校で取り入れるのは難しい、との指摘が多い。①比較的規模の小さい補習校である、②立ち上げ当初からデンマーク人大学生ボランティア制度を導入している、③筆者が両組織の中核にいる、など様々な好条件が揃っていたから実現できた「オーフス・モデル」ではあるが、ボランティアに頼っている補習学校は世

界中にたくさんあるはずで、似たような取り組みは可能であると筆者は考える。

4.3 ボランティア経験学生のその後

黎明期の4名の学生のうち2名が本学大学院へ進学し、1名は日本の大学の大学院へと進学した。停滞期の3名の学生のうち2名は本学大学院に進学し、そのうちの1名はTAとして筆者の授業のサポートをしている。復活期の新規登録学生6名のうち5名は現在4年生として副専攻科目を履修している。そのうち2名は、学内の制度を利用して日本の大学に短期留学予定である。安定期の5名のうち大学に在籍しているのは2名だけ（学部3年生）であるが、この2名も継続的にボランティア勤務しているため、ボランティア活動認定証授与対象になる可能性が高い。本報告執筆現在、ボランティアとしてとして在籍している学生も、大学の学業とボランティア活動を上手く両立している。

5 今後の展望

5.1 日本語補習学校という特殊性

文部科学省の認定を受け指導要領に則り学校運営をしている日本語補習学校は、外国にいながら日本の教育現場・社会を体験できる貴重な「場」である。ある意味、海外で体験できる「真の日本社会の縮図」といっても過言ではない。海外在住日本人コミュニティが運営している「日本人会」的な組織は、日本文化の体験には大いに寄与しているが、情報の発信という側面が常に存在する。外国において日本人同士のコミュニケーションの場、文化交流の場、であると同時に、その地域で日本の文化を紹介し、現地の人たちに受け入れてもらうという要素は外すことができないからである。その国の言語に翻訳したり、現地の人との交流をするために、本来の日本の伝統的なスタイルから、文化イベントを少しアレンジしたりする場合もある。しかしながら、世界中に数ある日本人学校や日本語補習学校は、日本の教育をするための組織・団体であり、ある種、日本的な文化・風習・習慣・道徳を守る特別自治区的な存在に近いだろう。

また、筆者を含め現地に長期在住している日本人は、当然のことながらある程度現地化している。異文化コミュニケーション的な観点から見ても、好むと好まざると、また、意識的にせよ無意識的にせよ、ある程度現地の文化や習慣に合わせざるを得ないのである。デンマーク人大学生のような日本語を勉強する外国人にとって、長期的に外国に住んでいる日本人とのコミュニケーションは、日本に留学して体験する日本人とのコミュニケーションとは本質的に違うのかもしれない。

5.2 「オーフス・モデル」の価値

特に日本への短期交換留学を控えた学生にとって、日本語補習学校は長期的かつ継続的に「留学前異文化適応研修の場」として活用できる。そういった意味で「オーフス・モデル」は、単発の疑似体験プログラムや、現地の人向けに企画された日本紹介企画とは一線を画する試みで、地元にながら、日本そのものを継続的に経験できる特殊なプログラムである、と筆者は考えている。日本語を教えている大学とその近隣にある補習学校や日本人学校における連携プロジェクトとして参考にして頂けることを期待している。

5.3 今後の展望

今後も継続的にプログラムを運営し、調査・研究を進めていく予定である。また、大学側にボランティア活動に対する単位認定を働き掛けていくことも視野に入れている。保護者へのデンマーク人大学生ボランティアに対する簡単なアンケート調査では、非常に好意的に受け止められている結果となり、現時点では、大学日本学科および日本語補習学校の双方にとってウィン・ウィンなプログラムとなっている。ただし、オーフス日本語補習学校の生徒のバックグラウンドも変化しつつあり、今後は異なるアプローチでの分析も必要となってくるであろう。

<参考文献>

- Harrison, J. K., & Chadwick, M. & Scales, M. (1996). The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. *International Journal of Intercultural Relations*, 20 (2), 167-188.
- Hofstede, G (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. (2nd ed.). CA: Sage.
- Lacina, J. G (2002). Preparing international students for a successful social experience in higher education. *New directions for higher education*. 117. Wiley Periodicals, Inc., 21-28.
- Rajapaksa, S. & Dundes, L. (2002). It's a long way home: International student adjustment to living in the United States. *College Student Retention*, 4 (1), 15-28.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2000). General perceived self-efficacy.
- 富岡次郎 (2016)「日本語補習学校におけるボランティア経験が日本での異文化適応に与える影響とその効果」『2016 年度 国際学術セミナー 日本学・日本語研究の拡がり連携Ⅱ Proceedings』 韓国漢陽大学 BK21Plus 日本研究特性化チーム<漢陽 大学 日本学国際比較研究所・東海大学教育センター・東海大学ヨーロッパ学術センター>主催 東海大学ヨーロッパ学術センター pp.5-7.
- 富岡次郎 (2017)「留学前研修の<場>としての日本語補習学校の機能とその役割 –半構造化グループインタビュー結果より-」『日本語ワークショップ 2017 春 Proceedings』 東海大学ヨーロッパ学術センター.
- 富岡次郎 (2017)「北欧 4 か国における日本学の現状とオーフス・モデル」パネル発表 日本語を教えることと学ぶことの意味を考える—それぞれの現場事情と展望—『ヨーロッパ日本語教育 22 2017 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文 集』 ヨーロッパ日本語教師会 pp.41-44.

<参考サイト>

在外教育施設の概要：文部科学省

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm (2019 年 6 月 10 日閲覧)

オーフス日本語補習学校ホームページ

<http://jssaarhus.wix.com/aarhus> (2019 年 6 月 10 日閲覧)

国際交流基金ホームページ 日本語教育 国・地域別情報

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/index.html> (2019 年 6 月 10 日閲覧)

Some Achievements and Development of the Aarhus Model

Jiro Tomioka
Aarhus University

Abstract

Real-life experience plays an important role in foreign language acquisition. Therefore, creating “Ba” where students can learn, use, and develop their Japanese language abilities, particularly in countries with rather small Japanese community, is crucial. The Aarhus Model, which is a collaborative project between Aarhus University (AU hereafter) and Japanese Supplementary School in Aarhus (JSSA hereafter), was originally planned and implemented for the purpose of 1) improving the AU students' Japanese abilities, and 2) improving the quality of managing JSSA. Three different surveys have been conducted and the results of the surveys have proved that the model worked as a pre-departure training for the students as well. This was briefly introduced in the AJE conference in Lisbon in 2017. Moreover, another survey has revealed that this project was well-received by the parents at JSSA. It is most probably safe to say that the Aarhus Model has been creating a win-win situation to the both parties. One of the major achievements for the past two years is that the Aarhus Model has acquired an appropriate recognition from the Department of Global Studies at AU and that an official volunteer activity certificate has been issued and presented at the award giving ceremony. (199 words)

ポスター発表

「日本語わかるん？」から始まるまちの人と留学生とのやりとり

一口一カルのおすすめの場所を日本語で発信する

プロジェクト実践からみえるモノー

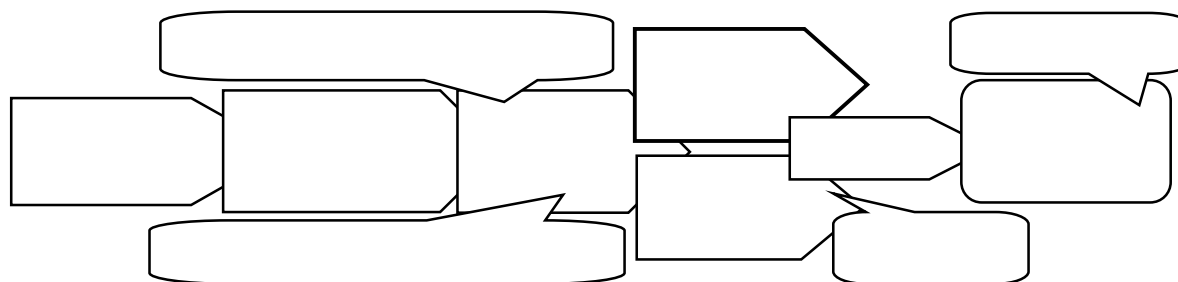
川上 ゆか
広島修道大学

1 はじめに

本発表では2018年度に行った「まちのおすすめの場所をプロモーションビデオ¹⁾にして発信する」プロジェクトワークの実践報告をするとともに、受講生が実際に行ったまちの人とのやりとりの不信感から共感へ移り変わる事例を取り上げ、この実践を通してみえてきた地域（室外）での活動の成否に必要なことについて参与観察した内容を述べた。

2 プロジェクトワークの概要

このプロジェクトは留学生向けの日本語会話・聴解クラス（N1 レベル，90 分×全 15 回）内での一つの活動として位置づけ，8 名（韓国 3 名，中国 3 名，台湾 1 名，ベトナム 1 名）の受講生をくじ引きにより 3 つのチーム（①茶房：韓国+ベトナム，②すし屋：中国 2+台湾，③お好み焼き屋：韓国 2+中国²⁾）に分け実施した。



この活動は自身が主体となり自身と地域や世界をつなぎ、個の発信力が社会に影響を与え得ることを意識することに目標を置いている。プロジェクトは上記図1のような流れで行った。取材交渉に手間取り、取材先の決定に時間がかかったチームや取材先の広島弁に苦労するチーム、またメンバー間の衝突もあったが、チームを越えたクラス内での協働もみられていた。ふりかえりでは受講生側としては準備や課外活動に時間が取られたものの日本語以外のスキル獲得や達成感を味わえたため、いい活動だったというコメントが多かった。教師側としては運営方法や課題の量、また評価方法に改善が必要であると感じた。

以下に④チームの茶房での現地取材の事例を取り上げ、まちの人と留学生とのやりとりにおける不信感・緊張感が共感へと徐々に変化していく過程をみる。

3 まちの人と留学生のやりとり事例 ～④チーム：茶房にて～

ベトナム人留学生 VM が撮影係で、韓国人留学生 KM が店主 JM に、店名の由来（仏教用語に由来する）、メニューの種類、店の歴史、来客の傾向、店にあるものについて質問し、最後に取材のお礼を伝えるという10分弱のインタビューの動画データから5つの断片を以下に取り上げる。（VM 撮影の動画にある）インタビュー開始時の断片1 および断片2 では JM の、取材者 KM の日本語能力への不安と質問や取材意図に対する不信感が発話と態度に見受けられる。また動画では JM の厳しい対応に KM が緊張する様子が観察された。

断片1 店名の由来 00:00～00:27

- 1 JM：神社，わかる？神社
 - 2 KM：はい
 - 3 JM：テンプル
 - 4 KM：あー，はい。1200年ぐらいから
 - 5 JM：1200年前，です
 - 6 KM：あ，はい
 - 7 JM：はい，からあるんです。だからその辺の質問，何の質問なんかよくわかんないです
 - 8 KM：hh...えーと。このお店の名前は〇〇ですね...
- …中略…

図2「わかる？」

～不信感 vs 緊張感～



断片2 メニュー内容 01:25～01:33

- 1 KM：夏は，[どんな
 - 2 JM：[まあ，氷とかね。これ，あの，日本語わかる？
 - 3 KM：あ，はい
 - 4 JF：よくわかるんって
 - 5 JM：ん～ん，じゃ，これな...
- …中略…

図3「よくわかるんって」

～JFの助け舟～



断片2では4JF（JMの奥さん）がKMの日本語能力を擁護する発話をしつつインタビューに参入し、飲み物を提供する。これが、それまでJMとKMの間にあった緊張感を和らげることとなる。その後、訪日観光客の来店傾向を質問した際、断片3で1JMはKMの国籍を問い、思っていたのと違う回答であったため、3JMで笑い（hh）ながら発話をする。このあたりからJMのKMへの不信感や不安感が和らいでいるのが観察できる。

断片3 取材者の国籍 05:43～05:52

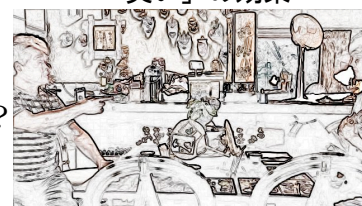
- 1 JM：おたく，どこ？
- 2 KM：あ，自分は韓国から来ました
- 3 JM：韓国？あ，は一は一は一，韓国系の顔じゃ，ぼ- 僕，hh ベトナムかと

思ったんだけど hh，違う

- 4 KM：hh あ，あー，よ，よく[言われます
 - 5 JM：[言われるでしょ？hh
 - 6 VM：自分はベトナムから来ました
 - 7 JM：[え？]
 - 8 VN：[自分はベトナムから来ました]
- …中略…

図4「hh ベトナムかと…」

～「笑い」の効果～



断片4で1KMが緊張して取材がうまくできなかつたと心境を吐露すると、2JMは笑い

ながら「緊張しとる」と KM の状況に理解を示し、4JM で目の前の飲み物を勧め、断片 5 では 4JM で取材は「それでいいんじゃない？」と KM を擁護し、緊張して飲み物に手を付けていない KM に 6JM で「飲んでください」とこれまでとは違うスタイルで発話している。

断片 4 KM の反省の弁 06:51~07:03

- 1 KM : hh あ、すみません。よ-用意してきましたけど、
 なんか、その、緊張して、[忘れてしまいました]
 2 JM : [hh 緊張しとる hh]
 3 KM : すみません
 4 JM : h ま、飲みながらやったら？
 ...中略...

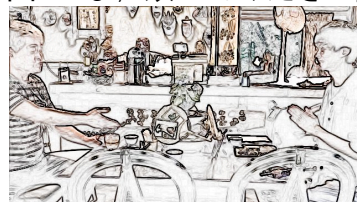
図 5 「hh 緊張しとる hh」
 ~緊張緩和・共感へ~



断片 5 取材のお礼 (?) 08:19~08:40

- 1 KM : なんか、用意した質問が、情けない、え、なんという hh、用意した質問が、なんか、ちょっと退屈じゃなかったですけど、すみません
 2 JM : hhh
 3 KM : すみません
 4 JM : それでいいんじゃない？
 5 KM : はい
 6 JM : ま、飲んでください

図 6 「ま、飲んでください」



10 分弱のインタビューではあるが、緊張感のある開始部分に比べ、終了部分では双方とも笑顔での発話が増えている。このチームは上述のとおり、緊張してしまい、準備していた質問ができなかったため、別日に追加取材し、店主夫婦と懇意になっていた。

このプロジェクトの参与観察を通してみえてきたことは、グループや地域での活動を実践に取り入れる場合、何らかの衝突や失敗経験は不可避であるということである。また、それを成功に転換する力は個々、そしてチームやクラスの中にあり、それを見守り、調整し、時に如何に介入するかが実践者（教師）に求められる力のひとつだということである。

4 今後の課題

この活動における留学生とまちの人との日本語でのいまここでのやりとりデータを言語・非言語両面からマルチモーダルに分析を続け、地域における共通言語としての日本語を使用した相互理解や社会の多文化共生化への応用、また、教育や評価方法に係る新たな提案の可能性について今後検討していきたい。

注.

¹ 動画は広島修道大学国際センターFacebook にて公開: <https://ja-jp.facebook.com/HSUInternationalAC/>

² ©チームの中国人学生は学期途中に休学したため、最終的には 2 名で動画制作を行った。

<参考文献>

細川英雄 (1999) 『異文化を超える 日本語教育と日本事情』 明石出版.

川上ゆか (2019) 「まちのひとへのインタビューはむずかしい？ 広島のおすすめの場所を紹介するPV制作プロジェクトの実践報告」第 4 回言語文化教育研究大会, ポスター発表.

Interaction starts with "Do you understand Japanese?" between Japanese in the town and foreign students

Video production project to communicate
the appeals of regional attractions in Japanese

Yuka KAWAKAMI
Hiroshima Shudo University

Abstract

We firstly introduce the educational practice of the Project titled "Communicating the promotional videos of recommended places in Hiroshima to the world", which was organized and produced by international students in the advanced-level class in 2018. Secondly, we observe a case of a shift from distrust to empathy between international student and Japanese based on the interview data. We finally describe the contents of observation on what is necessary for success of the group activity in the region which has been seen through this practice. Any conflict or failure experience is inevitable when implementing group and community activities. The power to turn failure into success, however, lies in individuals, teams, and class. Monitoring, coordinating, and sometimes intervening in student activities is one of the responsibilities of teacher.

We will continue to analyze the current exchange data in Japanese between international students and local Japanese people in this activity, from both linguistic and non-linguistic perspectives, and examine the possibility of applying it to mutual understanding using Japanese as a common language in the region, the application of it to multicultural coexistence in the local community, and new proposals concerning educational practices and evaluations.

アニメの日本語教育への活用

—コーパス分析システム Co-Chu を用いて—

山本 裕子 (愛知淑徳大学)
マシュー・ラニガン (LendingHome)

1 はじめに

近年、日本のアニメは世界的に人気があり、アニメを日本語教育に取り入れる試みも急速に広がっている（熊野・川嶋 2011 他）。ただし、アニメを日本語教育に取り入れる意義は十分に議論されているわけではなく（臼井 2017）、単に学習者の興味を引くためである場合も多い。このようにアニメをどのように日本語教育に活用していくかという検討はまだ十分にされていないのが現状である。筆者らは自分で収集したデータを取り込んで利用できる、操作の平易なコーパス分析システム Co-Chu を開発している。そこで、近年のアニメ人気を鑑み、アニメスクリプトを Co-Chu に取り込んで日本語教育でどのような活用が可能であるか、運用実験を行った。本稿ではその結果を報告する。

2 Co-Chu とは

2.1 概要

Co-Chu は、自分自身で集めたオリジナルデータをコーパス化して利用できる日本語テキストの分析システムである。コンピューターに苦手意識がある人でも使用できる、操作の平易なウェブアプリケーションである。コーパス構築【Build】から、取り込み【Import】、編集【Edit】、そして分析【Analyze】まで1つのインターフェイスで使えるようにデザインされている（山本他 2018, 2019 参照）。

2.2 メタ情報の付与

Co-Chu では、取り込むデータに形態素単位と、文レベルという2つのレベルでメタ情報を付与することができる。これらは、どちらも分析【Analyze】に活用することができる。

話し言葉は形態素解析の際、しばしば誤解析を生じる原因となる。そこで、Co-Chu ではタグ付けをして、誤解析を生じないようにする。例えば、「あ、着れない」という発話は、いわゆる「ら抜き言葉」であるため、そのままでは「着る」は「下一段動詞」と解析されてしまう。しかし、次のようにタグを付すことによって、解析を正しく行い、同時に「ら抜き」であることも解析結果に示すことができる。

タグ付けのしかた：| 正しい語形 | （タグ種別 実際に用いられた語形: タグメモ）

例1 あ、| 着られ | （話 着れ：ら抜き）ない。（解析結果：上一段動詞）

この場合、誤解析の原因は「話し言葉」の語形が用いられていることであるので、「話」タグを付し、タグメモに「ら抜き」と記している。これらを活用することで、どのような話

し言葉が用いられたかや、「ら抜き言葉」が何回用いられたか等が容易に検索できる。

形態素単位で扱えない問題の場合は、当該発話全体にメタ情報を付すことができる。例えば、話し言葉には倒置が多用されるが、例2のように文レベルでメタ情報を付すことで、倒置の含まれた発話を検索することができる。

表1 例2：倒置文がどのくらい含まれているか見たい場合のメタ情報の付与

メタ情報	発話者	発話内容
倒置	発話者 A	ねえ，食べた，ご飯。

3 Co-Chu を用いた「アニメの日本語」の分析

本実験では、海外の視聴者に人気のあるアニメ作品から、「僕のヒーローアカデミア」と「四月は君の嘘」のそれぞれ4話分（合計180分）をコーパス化し、アニメ特有の表現の使用状況を見られるよう、以下の6つのタグを付した。

人： 「代名詞」ではないが、特定の人物を指すために用いられている名詞。
 役： 役割語。特定の人物像の想起に貢献していると思われる一般的でない表現。
 若： 若者ことば
 話： 話しことば
 俗： 俗語
 特： 特殊なことば・使い方（そのアニメに特有の表現）

また、アニメでは、一つの場面で、相手に向けての発話と心内発話、ナレーションとしての発話などが頻繁に入れ替わる。そこで、「ナレーション」「独話（独り言、心内発話）」「回想シーン」等の＜発話モード＞を文レベルのメタ情報として付した。

4 結果

4.1 タグの活用

まず、3で述べたタグを検索対象に指定して検索を行った。ここでは「役」タグの検索結果を示す。

ライン	タグ	サブコーパス名	出現形	ライン番号	id
まさに邪悪の権化！よ！（役 よ）！	役	B_ep1	よ	42	シンリンカムイ
本日デビューと！相成り！（役 相成り）ました、	役	B_ep1	相成り	51	Mt.レディ
以後！お見知りおき！（役 お見知りおき）を。	役	B_ep1	お見知りおき	53	Mt.レディ
俺はこんな没個性どもと仲よく底辺！なんか！（役 なんざ）	役	B_ep1	なんざ	82	爆豪勝己
所狭しと大暴れしているギミック！よ！（役 よ：「だ」の代わり）。	役	B_ep4	よ	103	プレゼント・マイク
ヤツはあの女子を！救おう！（役 救わん）と飛び出したんだ。	役	B_ep4	救わん	169	飯田天哉
おやまあ自身の個性でこうも傷つく！か！（役 かい）。	役	B_ep4	かい	185	リカバリーガール
先日の入試見ていたのはヴィランポイントのみ！ではない！（役 にあらず）！	役	B_ep4	にあらず	261	オールマイト
盗撮魔！め！（役 め）！	役	4_ep1	め	231	かをり
許す！まじ！（役 まじ）！ この！変態！（人 変態：二人称として）！	役	4_ep1	まじ	232	かをり
しかしながら粒揃いです！な！（役 な）。	役	4_ep2	な	80	風間

図1 「役」タグ検索結果画面

図1に示したように、どちらのアニメでも役割語が主に文末で用いられていることがわか

った。また、出力項目を調整することで、どのキャラクタ (id) が、どのような表現 (出現形) をどこ (サブコーパス名とライン番号) で用いたか一覧にでき、学習者に実例を示す際に有用な情報が容易に得られた。

4.2 メタ情報の活用

次に「独話」、「ナレーション」および「独話・ナレーション以外」のように<発話モード>を指定して検索したところ、<発話モード>によって用いられる終助詞が異なることを示すことができた。表2に検索結果を示す。表2から「ね」は独話やナレーションでは用いられないことなど、終助詞の使われ方の特徴が一目でわかる。

表2 発話モードごとの終助詞使用頻度

独話		ナレーション		独話・ナレーション以外	
頻度	語彙素表記	頻度	語彙素表記	頻度	語彙素表記
13	か	3	か	60	よ
7	よ			49	ね
6	な			46	か
2	ぞ			41	な
1	さ			30	さ
1	の			18	ぞ
				12	ぜ

5 おわりに

このように Co-Chu の機能を活用することによって、「アニメの日本語」の特徴とされるものを、容易に抽出することができた。今回は示していないが、文法項目での検索も容易であるので、学習者の習得状況や興味に応じた例文提示にも活用であろう。アニメをどのように取り入れるか、日本語教育での効果的な活用方法をさらに検討していきたい。

謝辞：この研究は科学研究費（課題番号 18K00723）の助成を受けています。

参考文献 関連 URL

- 臼井直也 (2017) 「日本語教育におけるアニメーション研究のこれまでとこれから」『日本研究教育年報』21 号, pp.103-117. 東京外国語大学.
- 熊野七絵・川嶋恵子 (2011) 『『アニメ・マンガの日本語』Web サイト開発-趣味から日本語学習へ-』『国際交流基金日本語教育紀要』7, pp.103-117. 国際交流基金.
- 山本裕子・川村よし子・小森早江子・本間妙 (2018) 「話し言葉や誤用の含まれたテキストに対応可能なコーパス分析システムの開発」『2018 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 295-300. 日本語教育学会.
- 山本裕子・川村よし子・ラニガン マシュー・小森早江子・本間妙 (2019) 「誤用や話し言葉に対応可能なコーパス分析システムにおけるタグ検索機能」pp.179-182. CASTEL/J2019 予稿集.

Anime in Japanese Language Education Using Co-Chu

Hiroko YAMAMOTO (Aichi Shukutoku University)

Matthew LANIGAN (LendingHome)

Abstract

In recent years, Japanese animation has gained worldwide popularity, and many attempts have been made to utilize it in Japanese language education (Kumano & Kawashima, 2011). However, the significance of using anime in Japanese language education has not been deeply explored (Usui 2017).

The researchers of this study are developing Co-Chu, an easy-to-use text analysis system that can be used with self-collected data. Co-Chu allows users to upload their original data and perform several analyses including keyword search, collocation analysis, and comparative analysis. Metadata can also be attached to words or sentences and searched.

This study imported dozens of anime scripts into Co-Chu to build an anime corpus, and attempted to extract the traits of "Anime Japanese" via analysis. The study revealed two important results:

- 1) When using tag search, the study revealed that the Co-Chu application was able to distinguish “Anime Japanese” such as “role language”.
- 2) When using metadata search, depending on the speech mode (dialogue, monologue, narration), the type of expression was easily distinguished in the application.

In this way, this study revealed that Co-Chu could easily extract features particular to “Anime Japanese”. In the future a more detailed analysis will be performed to apply for education.

初級学習者用多読教材の開発

坂野 永理（岡山大学）、池田 庸子（茨城大学）、坂井 美恵子（大分大学）

1 背景

近年、日本語教育においては多読の授業が普及し、多読の有効性を論じる研究も増えている（高橋 2016；渡部・徐・山下 2015 等）。多読とは、辞書なしでも十分に理解できる易しい本を楽しく速く読むことであり（国際教育多読学会 n.d.）、多読により、読む速度や読解力を含めた言語能力の向上だけでなく、読書習慣を形成し、自律学習へとつながるなどの利点が報告されている（Banno & Kuroe 2016；Beglar & Hunt 2014 等）。

Nation & Waring (2013) は、多読には、1. 教材が学習者に合ったレベルである、2. 多量に読む、3. 学習者が教材を選ぶことができる、ことが不可欠だと述べている。そして、多読を可能にする教材として、語彙や文法など難しさをレベル分けされた段階的読み物の必要性を唱えている。日本語学習者用の段階的読み物としては、『レベル別日本語多読ライブラリーにほんごよむよむ文庫』（日本語多読研究会）、『にほんご多読ブックス』（NPO 多言語多読）などがあり、その数も増えてきているが、まだ十分とはいえない。特に初級学習者の段階的読み物は非常に少なく、初級学習者に対する多読の実践は困難な状況にある。このような状況を踏まえ、初級学習者用の多読教材の開発を行うことにした。

2 開発の方針

教材の開発は、筆者らが所属する機関で使用している教科書『初級日本語げんき』に合わせて、課ごとに作成することとした。開発の方針の一つとして、学習者のレベルに合った読み物、学習者が辞書を使わなくても十分に理解できる読み物にすることを心がけた。

Laufer & Ravenhorst-Kalovski (2010) は、適切な内容理解のためには最低でも 95% の既知語率が必要としており、小森・三國・近藤 (2004) は、8 割以上の内容理解のためには 96% 程度の既知語率が必要だと述べている。上述の研究結果を基に、読み物はその課までに導入された語彙を 95% 以上使用し、文法もその課までに導入された文法のみを使用することとした。長さは、短いものから徐々に長くしていくようにした。

開発のもう一つの方針としては、学習者が自ら読みたいと思わせる読み物、楽しく読める読み物を心がけた。Nation & Waring (2013) は、多読ではフィクション、ノンフィクション問わず、さまざまなジャンルやトピック、そして学習者自らに読みたいと思わせる面白い読み物を用意することが必要であると述べている。読みたいものは学習者によって異なり、多様な学習者がいるため、さまざまなトピックの読み物を用意することにした。魚住・高橋 (2017) は、学習者が読みたいものとして、旅行・文化・日常生活の話題を挙げている。本教材では、教科書の登場人物の日常生活の様子を描いた読み物や、日本の各地や文化の紹介、昔話、落語、ホラーなども入れた。Waring (2003) は、多読の読み物を書く時に最も大事なものはストーリーであり、おもしろくなければ読者は途中で読むのをやめると述べている。読んでいて飽きない内容のものを心がけるとともに、話の最後にオチを入れるなどして、学習者に最後まで読みたいと思わせる内容となるようにした。

3 教材の開発

教材は教科書全 23 課各々の課で 2 話ずつ作成した。開発は以下の手順で行なった。

- 1) 原稿の作成：英語初級学習者用の多読教材などを参考にし、上記の開発の方針を踏まえ、まず、開発者がそれぞれで読み物を作成した。その後、開発者間で読み合い、内容、形式面について修正を加えた。内容は、話の流れのわかりやすさ、おもしろさを主に検討した。形式面は、語彙や文法が既習のものかを確認すると共に、複雑な構造の文や長い文を避け、わかりやすい文章で書くようにした。また、読み物全体の長さにも気をつけた。図 1 は偶数課の読み物の総文字数（縦軸左）とリーダビリティ・スコア（縦軸右）を表したものである。リーダビリティ・スコアは「日本語文章難易度判別システム」（李 2016）を使い算出した。文字数は徐々に増えている一方で、リーダビリティ・スコアは文字数ほどの差はないが、少しずつ難しさが増していることがわかる。リーダビリティ・スコアにあまり差が出ないのは、この指標が初級から上級までの難易度を測る指標であるため、初級の範囲内では違いが出にくいことが一因であると思われる。

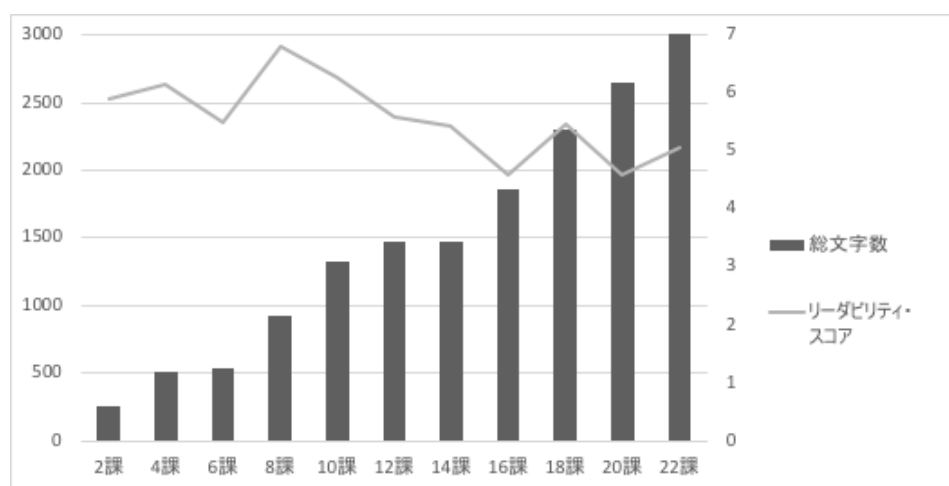


図 1 読み物の総文字数とリーダビリティ・スコア

- 2) 本の作成：読み物には原則 1 ページに 1 枚の挿絵を挿入した。漢字の知識は学習者によってさまざまであるため、全ての漢字にふりがなをつけた。また、日本語を習い始めたばかりの学習者は縦書きに慣れていないため、12 課までは横書きとしたが、13 課からは縦書きとした。
- 3) 本の試用：学習者に読んでもらい、感想を聞いたり、アンケート調査を行ったりした。
- 4) 原稿の改訂：学習者の反応を基に、修正点を洗い出し、改訂を行った。

4 学習者の反応

開発した教材は、学習者に試用し反応を見た。おもしろさについては、概ねおもしろいという評価が多く、「日本語を理解できてうれしい、日本の文化がわかってうれしい」などのコメントもあった。難しいと感じるかどうかは、学習者によって習熟度も異なるためばらつきがあったが、全体的には易しいと感じる学生が多かった。難しさについては、読み物の長

さがほぼ同じでも、内容によって差が現れ、ストーリーが予想できるものや背景知識のあるものは易しく感じられるようであった。また、「読み物が難しいから好きだ」というコメントもあり、難しいものを読みたいという学習者の要望があることもわかった。これらの学習者の反応については今後更なる調査を行う予定である。

5 まとめ

本研究は初級学習者用の多読教材の開発に関して、その方針、方法、学習者の反応について述べた。今後は、学習者の反応を見ながら開発した教材の改訂を行うとともに、さらに多くの教材を開発する予定である。また、より多くの学生に読んでもらい、その反応を見ることによって、どのような多読教材が適切なのかを明らかにしていきたい。

〈謝辞〉 本研究は JSPS 科研費 19K00729 の助成を受けたものです。

＜参考文献＞

- 魚住友子・高橋伸子（2017）「初級初期段階から初級全体を通しての多読の実践とその報告：教材の作成と3期にわたる実践の過程に焦点を当てて」『名古屋大学日本語・日本文化論集』 24：pp.61-84.
- NPO 多言語多読（2016-2019）『にほんご多読ボックス』大修館書店.
- 国際多読教育学会（n.d.）『国際多読教育学会による多読指導ガイド』
http://erfoundation.org/ERF_Guide.pdf (2019.11.6)
- 小森和子・三國純子・近藤安月子（2004）「文章理解を促進する語彙知識の量的側面—既知語率の閾値探索の試み—」『日本語教育』125：pp.83-92.
- 高橋亘（2016）「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」『言語・地域文化研究』22：pp.369-386.
- 日本語多読研究会（2006-2014）『レベル別日本語多読ライブラリー にほんごよむよむ文庫』アスク出版.
- 李在鎬（2016）「日本語教育のための文章難易度研究」『早稲田日本語教育学』Vol. 21：pp.1-16.
- 渡部倫子・徐芳芳・山下順子（2015）「日本語多読アセスメントの課題と展望（特集 第二言語習得と評価）」『第二言語としての日本語の習得研究』18：pp.32-52.
- Banno, E. & Kuroe, R. (2016) Effects of extensive reading on Japanese language learning. *Proceedings of the 3rd World Congress on Extensive Reading*: 1-9.
- Beglar, D. & Hunt, A. (2014) Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language* 26(1): 29-48.
- Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Nation, P. & Waring, R. (2013). *Extensive reading and graded readers*, Seoul: Compass Media.
- Waring, R. (2003). Writing a graded reader. Retrieved from
<https://www.er-central.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring>
 (2019.11.6)

Development of Extensive Reading Materials for Beginner Students

Eri BANNO (Okayama University)

Yoko IKEDA (Ibaraki University)

Mieko SAKAI (Oita University)

Abstract

While there are an increasing number of graded readers for Japanese language education, they are still insufficient in number. For beginner students in particular, the number of such materials is limited due to restrictions in the vocabulary and grammatical rules that can be used, making it difficult for them to practice extensive reading. For this reason, we have developed extensive reading materials for beginner students. We have developed 46 readings that correspond to each chapter of the beginner textbook used at our institutions. Our rule was that 95% or more of the vocabulary used and the grammatical rules applied in each reading had to have been introduced in the current chapter or the preceding chapters. The topics varied widely from daily life of the characters from the textbook to ancient folk stories, introductions to places in Japan, and horror stories. We wanted students to be introduced to various aspects of Japanese culture through the materials. We also aimed to create materials which are fun to read, having intriguing plots and including “punch lines.” These materials have been used by our students on a trial basis and have been generally accepted favorably. Our plan is to develop more of these materials.

教科書制作で得たもの、失ったもの

ーローカルからグローバル、そしてグローバルへー

鬼頭 夕佳
エコール・ポリテクニク

1 はじめに

本稿では、ローカルな視点から制作された自作教材が、教科書作成プロジェクトへと展開する中、よりグローバルな視点の要請を受けて、得たものや失ったものについて述べる。また、こうして作成された教科書をグローバルな教育実践につなぐための可能性を探る。

2 教科書作成の過程と視点の変化：ローカルな視点からグローバルな視点へ

2.1 プロジェクトの背景

筆者は、日本語を専門としないフランス語話者を対象とした初級教科書の開発に取り組んできた (Kawakami, Kito & Sato 2015; 2017, 2016, Kawakami & Kito 2019)。契機は、主に、当時の使用教材に基づく文法積み上げ式の授業が学習者のニーズや実態に即していないこと (鬼頭, 印刷中)、また、将来役に立つかもしれないスキルの獲得より、今ここにある教室コミュニティでの協働を通じた楽しさや達成感といった情動面により目を向けたコース作りを目指したいと考えたこと (川上・鬼頭, 印刷中) である。そこで、まず、使用教材の文法項目をタスク達成型に再構成し、実践した。しかし、教科書を順序通りに使用しないことや使用自体が減ったことに対する学習者の不安・不満、従来の教え方に縛られる自身の葛藤、またチームティーチングにおける同僚間の対話不足などの課題が出てきた。そこで、教材開発に着手することとなり、それが教科書作成プロジェクトへと発展した。

2.2 プロジェクトからの要請

教科書の開発は、教材の商品化の過程でもある。この中で、ある教室というローカルな視点から作成された教材が、CEFR のレベル表記、行動アプローチの採用、対象者の拡大など、よりグローバルな要請を受けることとなる。また、編集・販売上の制約もある。このため、執筆間で、そして各方面の協力者との間で、ネゴシエーションが繰り返された。

2.3 何を得て、何を失ったのか

こうして完成した教科書は、プロジェクト以前に思い描いていたものとはやや異なる。様々な立場のプロジェクト参加者らの視点を得て、自身の当たり前が揺さぶられ、再考を促され、選択が繰り返された結果である。また、教科書作成の過程それ自体が、バラエティが規範へ、フレキシブルさが固定へと向かう標準化の過程であり (熊谷 2008)、当初目指した個別化とはベクトルが異なる。これに対し、熊谷 (2008) は、教科書の「批判的使用」と「創造的使用」を提案する。批判的使用には個々の選択基準を批判的に考察することが有効であろう。では、創造的使用にはどのような可能性があるだろうか。

3 創造的使用に向けて：グローバルへ

教科書作成過程での標準化には、グローバル化と多くの共通点がある。そこで、創造的使用の可能性をグローバルな視点に求めてみたい。

3.1 グローカル・アプローチと越境

久保田（2015：57）は、Ritzer（2004：73）を引用し、グローバル化とは「地域が異なれば、グローバリゼーションの結果は、それぞれの地域によって異なるとする、グローバル性・ローカル性をめぐる考え方」であるとし、英語教育における「グローバル・アプローチ」を提案する。これは、固定化や本質化に対する「雑種性」と、ある地域の境界を超えた「異質性」に基づくグローバルなコミュニケーションを目標とするものだ。つまり、求められるのは、グローバル化や標準化の下での「統一」ではなく、異質なものの間に見出される「普遍性」である。さらに、久保田（2015：60）は「越境コミュニケーション能力」に言及し、「育みたいのは、（中略）言語・文化に対する『気づき』『能力』『態度』である。（中略）雑種的なコミュニケーションにはとどまらず、クリティカルな意識と『プラクシス』(praxis: 批判的内省と行動)を伴った多言語的な実践も含む」とする。

越境とは、まさに境界を超えることであるが、学習論における越境は、例えば「人やモノが複数のコミュニティをまたいだり、異質な文脈同士がその境界を超えて結びついたりする過程（中略）さらには、そこで起こる人々やモノの変容過程」（香川 2015: 35）と定義される。図1はこの一般的なプロセスをまとめたものである（香川 2016: 20）。

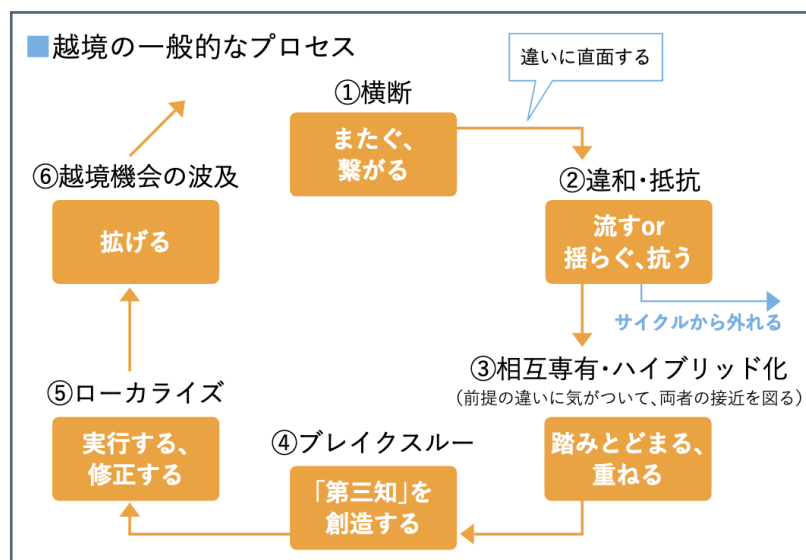


図1「越境の一般的なプロセス」（香川 2016: 20）

このようなプロセスが、コミュニケーションにおいて常に成立するわけではない。しかし、学びを通じて人々の変容を求めるのであれば、こうしたプロセスが起りやすい仕掛けを考えることも一案ではないか。それは教科書の創造的使用にもつながると思われる。

3.2 アプローチの提案

これまでの考察をふまえ、以下のアプローチを提案する。

- 他人が想定した話者ではなく、になりたい自分になるために、学習者自身が Can-do (の一部) を書き換えてみる。
- いわゆる規範からは逸脱しているかもしれないが当該教室で有効な文法 (鬼頭 2007, 2016) , 教室参加者がすでに持っているメタ言語知識を生かす。
- 複言語話者の全ての言語資源を言語の境界を超えた一つの言語レパートリーとするトランス・ランゲージング (加納 2016) の考え方を取り入れて、モノリンガル仕様の教室から脱却する。

4 おわりに

本稿では、「グローバル化」, 「グローカル化」を援用して教科書作成における標準化と個別化の問題を検討し, 教科書使用の際の提案を試みた。今後, これらを実践にうつして検証するとともに, 「越境コミュニケーション能力」とその育成についての考察をしたい。

<参考文献>

- Kawakami, Y., Kito, Y. and Sato, J. (2015; 2017) *Promenade vol.1*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique.
- Kawakami, Y., Kito, Y. and Sato, J. (2016) *Promenade vol. 2*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique.
- Kawakami, Y. and Kito, Y. (2019) *Promenade vol.3*. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique.
- 香川秀太 (2015) 「『越境的な対話と学び』とは何かープロセス、実践方法、理論ー」香川秀太・青山征彦 (編) 『越境する対話と学び』新曜社, pp. 35 – 64.
- 香川秀太 (2016) 「『越境』は新しい自分になる絶好のチャンス」『RMS Message』44, pp.19 – 20.
- 川上ゆか・鬼頭夕佳 (印刷中) 「日本語それだけ? !ー『私』のコースデザインを目指してー」『フランス日本語教育』9.
- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考えるー多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のためにー」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, pp.1 – 22.
- 鬼頭夕佳 (印刷中) 「学習者の多様な姿を捉えるーフランスの理工系大学の事例からー」『フランス日本語教育』9.
- 鬼頭夕佳 (2007) 「教室における文法ーフランスの日本語教育の場合ー」『フランス日本語教育』3, pp.89 – 97.
- 鬼頭夕佳 (2016) 「文法、どう教える? – 教育実践が示唆する文法教育における対話の重要性ー」『ヨーロッパ日本語教育』20, pp.377 – 378.
- 久保田竜子 (2015) 『グローバル化社会と言語教育ークリティカルな視点からー』くろしお出版.
- 熊谷由理 (2008) 「『日本語を学ぶ』ということー日本語の教科書を批判的に読むー」佐藤慎司・ドーア根理子 (編) 『文化, ことば, 教育』明石書店, pp.130 – 150.

What we gained and what we lost in textbook production

From local contexts to global standards, and toward ‘glocal’ possibilities

Yuka KITO
École Polytechnique

Abstract

This paper describes what we have gained or lost in textbook production starting from local needs in response to requests from a global perspective. It shows also that these textbooks will eventually and possibly lead to the practice of local and individualized education.

We will first give an overview of the disagreement and dialogue that occurred as teaching aimed at “my” course design located in a local context developed and became “our” textbooks for general use. Comparing the textbook production as a standardization process with globalization, we will then focus on the terms “glocal approach” (Kubota 2015) and “boundary crossing” (Kagawa 2015, 2016). Based on these terms, we will end our paper by presenting the kind of individualization that is possible in the classroom when using the aforementioned textbooks such as 1) rewriting of Can-do statements by learners, 2) grammar in the classroom (KITO 2007, 2016) and 3) translanguaging (KANO 2016).

We hope that this paper will lead to discussion on standardization and individualization and address the question of the monolingual standard in language education.

講義理解能力を評価するための Can-do Statements の開発

毛利 貴美 (岡山大学)、古川 智樹 (関西大学)
中井 好男 (同志社大学)、寅丸 真澄 (早稲田大学)

1 研究の背景と目的・方法

近年の教育のグローバル化にあっても日本の大学や大学院では外国人留学生に高度な日本語力が期待され、特に大学初年次の留学生や交換留学生からは講義理解の難しさを訴える声が少なくない。この講義理解については、山本 (2003) が「専門語彙よりも、むしろ日本語の基本的な文法能力、コミュニケーション能力および社会文化能力などが鍵を握っている」と述べるように、言語能力以外の能力の育成も講義理解能力の促進に大きく関わっていると言える。しかし、入学前に測るアカデミック・リテラシーは「日本語能力試験」や「日本留学試験」で判定される言語能力に限られており、実際に講義を理解するための様々なストラテジーやコミュニケーション能力、社会文化能力を測ることは重視されていない。加えて、大学・大学院入学前や入学後にどのようなことが「できる」と講義理解が促進されるのかという指標についてはこれまで検討されてこなかった経緯がある。

1.1 講義理解能力を評価するための Can-do Statements の開発

前述のような理由から、本研究では、言語能力、社会言語能力、社会文化能力というマルチモーダルな要素から講義理解のための有効なストラテジー＝講義理解の Micro Skill としての 40 項目の Can-do statements を開発した。ミクロ面のストラテジーは Richards (1983) の「講義の聴解における Micro Skill」及び、毛利他 (2017a) が留学生と日本人学部生のノートテイキングと理解テストの結果を「講義の談話におけるメタ言語表現の機能」(寅丸 2010) に基づき分析した結果¹から抽出した。また、毛利他 (2017b) の結果から、非言語情報およびパラ言語情報に関する項目も加えた²。マクロ面では、中井他 (2017) の縦断研究の結果から、人的ネットワークの形成や学習管理に関わるストラテジーを抽出した。

1.2 研究の方法

本研究では、講義理解能力を評価するための Can-do statements を用いて外国人留学生がミクロ面、マクロ面の講義理解のためのストラテジーをどの程度意識し、自己評価をしているかを 5 件法により調査・分析した。調査では日本の大学学部 1 年次に在籍する外国人留学生 62 名を対象として、15 分程度のビデオを視聴しながらノートテイキングをした後、Can-do statements を実施しデータを収集した。2018 年 7 月と 2019 年 1 月の 2 回の調査に協力した学習者 38 名のデータを分析した。

2 研究の結果

2.1 Can-do statements 調査結果

2018 年 7 月と 2019 年 1 月の Can-do Statements の結果の間で、平均値間に差があるか t 検定を行ったところ 1%水準で有意な差が認められた ($t(38) = 2.795, p < .01$)。各項目の間

で t 検定を行った結果,以下の項目で有意な差が確認された。

2.1.1 人的リソースの利用

人的リソースの利用に関わる項目では、「1.分からないことがあった時,講義終了時に講義の感想や質問を書く用紙（リアクションペーパー）を利用して先生に質問することができる」($t=-3.313$, $df=37$,

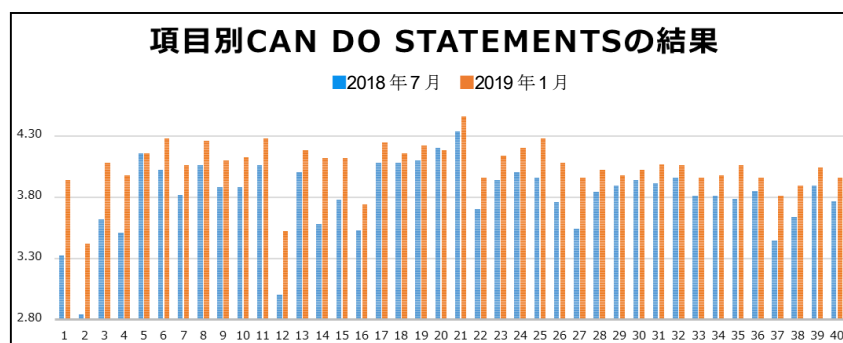


図1：Can-do Statements の項目別平均値の比較

$p<.01$,「2.分からないことがあった時,授業中に先生に直接質問することができる」($t=-3.403$, $df=37$, $p<.01$) という教師への質問に関わる項目で有意な差があった。さらに,学生間の協力に関わる「12.同じ専門の学生が集まるコミュニティ（研究会や委員会）に参加することができる」で有意な差が認められた ($t=-2.242$, $df=37$, $p<.05$)。

2.1.2 ノートテイキングの技法

ノートテイキングの手法の変化に関しては、「14.通常は自分が慣れている言語でメモをとるが,専門用語など重要な言葉や文章は日本語で書くことができる」に有意な差が確認された ($t=-3.147$, $df=37$, $p<.01$)。

2.1.3 パラ言語情報の利用

パラ言語に関わる項目では、「6.教師の話のスピードや声の大きさに重要なポイントであるかを判断できる」($t=-2.122$, $df=37$, $p<.05$) に有意な差が見られ,音韻の特徴の利用ができると自己評価する傾向にあることが示唆された。

2.1.4 言語情報の利用

言語情報をいかに聞き取っているかについては、「27.先生が他者の言葉や言動について触れたときの引用表現（例：「経済学者 X によると～」 「X は〇〇と述べています」等）の言葉を聞き取って,講義者以外の発話であることをノートに書き留めることができる」に有意な差が認められた ($t=-3.147$, $df=37$, $p<.01$)。

2.2 2回目の調査で平均値が1回目よりも低くなった項目

前節 2.1 のように,2 回目の調査で平均値が上昇していた項目がある一方で,半年後の計測で平均値がマイナスになり,自己評価が下がる項目も確認された。

2.2.1 非言語情報の利用

「5.先生のジェスチャー（身振り手振り,指差し,表情・体の向きの変化）,立ち位置の移動などに注意して聞くことができる」に関しては,18 名が 1 回目よりも低く自己評価をしており,それほど非言語情報に注意を払っていなかったと感じた学習者が半数近く（47.4%）いることがわかった。

2.2.2 意味の推測

「32.わからない言葉があっても,前後の言葉や文脈から意味を推測することができる」という推測のストラテジーに関しては,12 名（31.6%）が 1 回目よりも低く評価していた。

2.2.3 次の展開の予測

「33.教師の言葉や行動から次の話の内容や行動を予測することができる」では,9 名

(23.7%) の評価が低くなっており、文脈から次の展開をメタ的に予測する能力が未だ不十分であると感じる学習者がいることが示唆された。

2.2.4 講義から派生した「会話」の聞き取り

講義自体の理解ではなく、講義から派生した聞き取り「39. 他の学生と先生がやりとりをしている時に話の内容を十分に聞き取ることができる」に関しては 11 名 (28.9%) がわかりにくいと認識していると考えられた。

3 まとめ

本研究では、講義理解能力を評価するための Can-do Statements を開発し、初年次外国人留学生を対象とした第 1 回目と第 2 回目の調査結果を比較し、各項目について分析した。その結果、「人的リソースの利用」や「ノートを取り方」、「引用の聞き取り」等、自分自身の行動が認識されやすい項目については、有意な差が見られ、特に「できる」ようになったことを実感していることが示唆された。一方、「文脈からメタ的に予測・推測するストラテジー」や「授業から派生した理解」など、聴解のミクロな過程に関する項目は、約 20%～50% が低く評価される傾向があった。今後は、講義理解のストラテジー・トレーニングのための教材を作成し、そのコースを通して、Can-do Statements の意識化が促進されるかについて、引き続き調査と分析を進めていきたい。

注.

¹ 分析の結果、「重点提示」「話題の総括」に有意な差が確認され、メタ言語の利用によって理解が促進されることが示唆された。

² 講義ビデオをマルチモーダルな視点で分析した結果、講義者は言語情報、非言語情報、パラ言語情報を複合的かつ機能的に用いて、情報伝達を試みていると考えられた。

<参考文献>

Richards, J. (1983) Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 17: 219-240.

毛利貴美・古川智樹・中井好男 (2017a) 「メタ言語表現の機能は講義理解の手がかりとなり得るかーノートテイキングと理解テストの結果からー」, 『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.260-265.

毛利貴美・古川智樹・中井好男 (2017b) 「Web 講義談話のマルチモーダル分析ーメタ言語の機能に着目してー」, 『第 21 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』, pp.560-561.

寅丸真澄 (2010) 「講義の談話におけるメタ言語表現の機能」, 『早稲田日本語研究』19 号, pp. 49-60.

山本富美子 (2003) 「社会科学系学術日本語教育と異文化間コミュニケーション教育の接点ー社会科学系学術日本語教科書『国境を越えて』の作成理念よりー」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ: 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究ー国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとにー』平成 14 年度 - 16 年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1))研究成果中間報告書, pp.139-150.

Development of Can-do statements designed for the self-assessment of student comprehension of academic lectures in Japanese

Takami MORI (Okayama University)
Tomoki FURUKAWA (Kansai University)
Yoshio NAKAI (Doshisha University)
Masumi TORAMARU (Waseda University)

Abstract

In this research, I extracted effective strategies for understanding lectures from a wide range of multimodal elements and created "Can-do Statements" to find out how international students perceive and self-evaluate the above micro/macro strategies to understand lectures, and the data of 62 international students enrolled in the first year of Japanese universities were collected and analyzed. As a result of analyzing the data of 38 students who cooperated with the two surveys in July 2018 and January 2019, there has been an overall increase in the items related to obvious behavior. On the other hand, the average value of 20-47% students became negative in the survey after half a year; they, in particular, had a tendency to give a low evaluation to the items related to the strategies that require meta-linguistic predictions from contexts or to the comprehension related to classroom discourses, which belong to non-listening abilities such as "an ability to predict the content and behavior of the next story", "the ability to understand the conversation between the teacher and other students," etc. The above results suggest the possibility to form an awareness toward academic literacy through the continuous use of the Can-do Statements.

OJAE を通した教師の学び

——教師の内省から——

大室 文
佐賀県国際交流協会¹

1 OJAE とは

Oral Japanese Assessment Europe (以下、OJAE) はヨーロッパ日本語教育学研究所の OJAE 研究チームが開発した CEFR 準拠の日本語コミュニケーション能力テスト・評価法である。筆者は 2018 年 8 月より試験的に OJAE B2 レベルを実施し検証するメンバーとして関わってきた。OJAE は A1～C2 までの 6 段階に分けられ、受験者が当該レベルに達しているかどうかを判定する。テストはテストスクリプトに基づき出題する課題について、受験者 2 名がお互いに話す方式を採る。B2 レベルの場合、課題は全部で 5 つ出題される。評価はレベルごとに設定された評価基準表に基づき、使用幅・正確さ・流暢性・結束性・交話力の 5 領域を評価する。各課題に対し定められた 2 領域について、該当レベル以上、該当レベル、該当レベル未満の 3 段階で評価を行う。本テストは「テストの主人公である被験者同士がそれぞれ「自分のことば」で語り、相手と「がっぷり四つ」に組むことが従来の口頭能力テストとは根本的に異なる」(萩原他 2018) ものである。²

2 OJAE B2 テスト実施および評価概要

2018 年 9 月から行われた OJAE B2 テストの試験的な実施・検証プロジェクトにはヨーロッパとアジアから計 11 名 (OJAE 研究開発チーム 5 名、検証メンバー 6 名) が関わった。

表 1 は本プロジェクトでテストを行った 14 組を評価実施順にまとめたものである。

表 1 OJAE B2 テスト実施・評価組一覧

評価した組	テスト実施地域	試験実施者	キャリアブレーション
1-2 組目	ハンガリー	筆者	有
3 組目	韓国	他メンバー	有
4-5 組目	イタリア	他メンバー	有
6-7 組目	韓国	他メンバー	なし
8-14 組目	イタリア	他メンバー	なし

筆者は検証メンバーとして、当時勤めていたハンガリーの機関において 2 組にテストを実施した。その他、韓国で 3 組、イタリアで 9 組 B2 テストが行われた。これらのテスト

は録画され、各メンバーは動画を元に計 14 組を評価した。うち 5 組については各メンバーが出した評価を標準化させる会議（以下、キャリブレーション）を 2018 年 10 月から 2019 年 2 月にかけて行い、約 2 週間に 1 回 2 時間程度ビデオ会議で評価について話し合った。会議では事前に集計した各メンバーの評価を見ながら、メンバー間で評価のずれが大きい箇所を中心に評価判定の根拠などを議論した。

3 本研究の目的と方法

筆者はそれまでも CEFR を参考に口頭能力の評価表を作成するなど、日々の実践において CEFR の能力記述文を参照していた。しかし、実践を重ねても各能力記述文が真に意味するところやテストの実施方法に確信を持てずにいた中、本プロジェクトに関わる機会を得た。そこで本研究では OJAE B2 テストの実施、評価、キャリブレーションを通し、筆者自身の学びを可視化することを目的とする。OJAE を通した教師の学びを明らかにするため、評価判定やコメント、ふりかえりメールなどを整理・分析した。

4 分析結果

4.1 評価者としての力不足の認識

筆者が初めて OJAE B2 テストを実施した後のふりかえりのメールには「やはり評価者としてはまだまだ山のふもとにいるという感じで、見えているものが少ないなど痛感しました」と記している。また、1 組目の評価終了後のふりかえりメールでは「各レベルの評価基準を自分のことばで語ることができれば、学習者の発話を素直に「聞く」ことができ、評価できるようになるのではないか。」と記している。このように、OJAE に関わり始めた最初の段階では、評価者としての力不足を認識し、評価基準を具体的事象と結びつけて落とし込めていないことを課題と感じていたことがわかる。

4.2 学び①自身の B2 レベルの評価軸の認識・修正

ではそのような中で OJAE テストの実施・評価を重ね、どのような学びがあったのか。まず一点目が自身の B2 レベルの評価軸の認識と修正である。図 1 は筆者と他のメンバーとの評価を比較したグラフである。OJAE B2 テストでは受験者 1 人につき 10 項目の評価を行う。つまり 1 組で 20 項目となるが、図 1 では各 20 項目の評価を他のメンバーと比較し、各項目について筆者の評価が過半数のメンバーよりも低いのか、高いのか、同じなのかをまとめた。すると、評価者としての力不足を認識している 1 組目では過半数のメンバーより低く出した評価が 50%であった。1 組目のキャリブレーションで評価を相対化する中で「自分の評価は辛い傾向がある」と認識できた結果、2 組目では評価軸が修正され、過半数のメンバーより低い評価が 15%、同じ評価が 70%となった。図からも分かるように、数度のキャリブレーションでメンバー間の評価が完全に一致するようになるとは言えない。しかし、他者の評価との比較を通し自身の評価傾向を客観的に認識できたことで、評価軸の修正につなげることができたと言える。

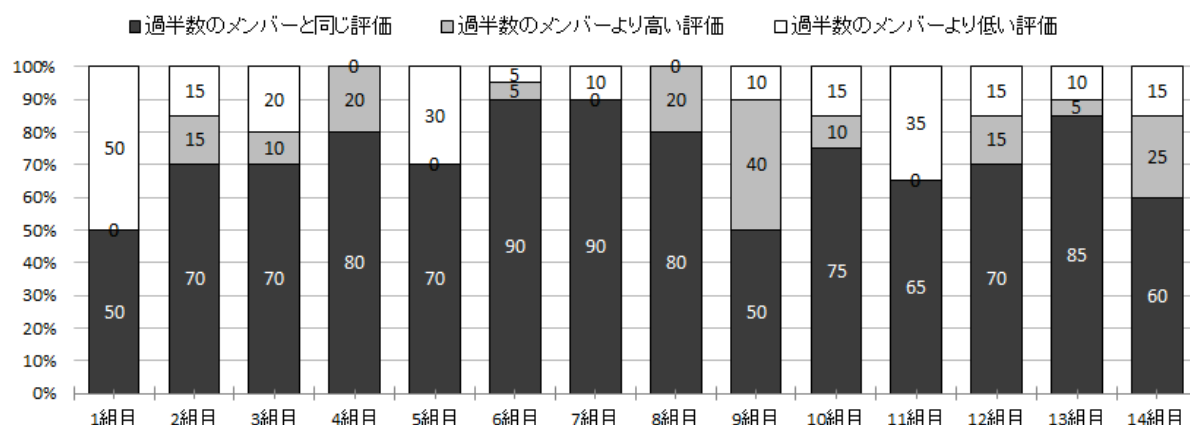


図1 他のメンバーと比較した筆者の評価

4.3 学び②口頭能力評価の新たな観点の獲得

次に筆者が評価を行った順に14組の評価シートを並べ、評価コメントのキーワードを整理した。すると、キャリブレーション未経験の1組目の評価では、コメントの多くを評価基準から引用していたが、キャリブレーションを経た2組目以降、評価を語ることばに変化が見られるようになった。例えば、テスト課題3の使用幅について、1組目は「使用幅：適切な語彙」「人生」「市民」と評価基準表からの引用であったものが、2組目では「結婚式の抽象的な意味を表現できる語彙の使用幅」、6組目では「抽象的な話題を語れる使用幅が見られる」と「抽象的」ということばで判定の根拠を記すようになった。この「抽象的」ということばはキャリブレーションの中で他のメンバーが用いたことばである。つまり、話し合いの中で評価のための新たなことばを獲得し、ことばを得たことで自分の中に新たな評価観点として落とし込むことができたと言える。

4.4 まとめ

以上から、自身の評価を他メンバーの評価の中で相対化させ、評価について話し合う過程で、評価軸の修正や新たな評価観点を獲得していることが明らかとなり、OJAEを通して教師の学びが促されることが示唆された。特にキャリブレーションの意義は大きく、評価についての話し合いそのものが真の対話であったと言えるだろう。

注.

¹ 発表時より所属変更。発表時の所属は元・国際交流基金ブダペスト日本文化センター。

² B2 レベルのテスト資料はヨーロッパ日本語教育学研究所のホームページに掲載されている。

<https://ejiale.wordpress.com/2018/07/22/venezia-2018-icjle/> 最終アクセス 2019 年 12 月 12 日

<参考文献>

萩原幸司・山田ボヒネック頼子・酒井康子・高木三知子・梅津由美子（2018）「OJAE（Oral Japanese Assessment Europe）ヨーロッパ生まれの日本語コミュニケーション能力テスト：測る＞伸びる＞育む—対話力を鍛えて「ことば」のできる世界市民となる—」, 『Book of Abstract Venezia 2018 ICJLE 平和への対話』, pp. 131-136, ヨーロッパ日本語教師会.

What can a teacher learn from taking part in OJAE?

A personal perspective

Fumi OMURO

Saga Prefecture International Relations Association

Abstract

Oral Japanese Assessment Europe (OJAE) is a method of proficiency test in Japanese communication and assessment based on the CEFR which has been developed by the OJAE research members of the European Institute for Japanese Language Education (EIJLE). The author is a member of a research group, which has been verifying the usefulness of the OJAE with its research members since August 2018. The purpose of this study was to clarify what the author learned as an assessor from carrying out the OJAE B2 test and taking part in the research group meeting for standardization of the assessment. The meeting records including emails and assessment sheets used in the meetings were analyzed in this study. As a result, the author's scale of the assessment was clearly recognized and revised during the group meeting. Furthermore, it was found that new viewpoints for the assessment of oral communication were obtained through discussion in the research group meeting. These results suggest the OJAE including group meetings could be a useful method to assist teachers in recognizing their potential subjectivity and improving standardization amongst all teachers.

ナラティブ型ライティングの評価のための探索的研究

—構成要素に注目をして—

影山 陽子
日本女子体育大学

1 背景と目的

ライティングのようなパフォーマンス評価においては、客観テストとは異なり、評価者によりその評価が割れることが多いことが知られている。一方で、比較論証型の作文の評価において「いい内容」「いい構成」について、評価者間で共通する評価観があることも明らかにされている（田中・坪根 2015）。評価者間のズレを抑え、かつ、一定の評価観を反映させた評価方法ツールとして、比較論証型意見文を対象に「ホリスティック評価」とマルチプルトレイト評価の「目的・内容」「構成・結束性」「日本語」という4種類のフローチャートが開発されている（田中他 2018）。

本研究では、評価基準が未開発のナラティブ型ライティングの評価基準の検討を行いたい。ナラティブ型は、これまで日本語教育の中では初級レベルにおける文型練習用として活用されることが多く、論証型のようには研究対象とされてこなかった。しかし、アカデミックライティングを具体的に捉えた際には、エスノグラフィにおける状況描写やライフストーリーの記述など、ナラティブ型ライティングが必要となる場面も実は多い。また、就職活動時におけるエントリーシート執筆や、リフレクションとして自分自身の行動や思考の振り返りをする際にもナラティブ型は欠かせないものである。

本研究は、ナラティブ型ライティングにおける評価基準の中でも特に「内容」に注目して探索する。その理由は、将来的にはナラティブ型においても、前掲の評価用フローチャートナラティブ型評価基準の検討を目指しており、4種類の中でも最も難しいと予想されるのが、マルチプルトレイト評価の「目的・内容」だからである。

2 方法と結果

2.1 方法

研究対象は、欧米の大学生が執筆したナラティブ型ライティング92編である。プロンプトは「あなたの『忘れられない出来事』についてのエピソードを紹介する文章を600字～800字で書いて、送ってください」であり、作文はオンラインで収集された。92編の文字数は、最少が340字、最多が1083字、平均685.6字であった。

分析観点は南（2018）を参考とした。南（前掲）ではナラティブ（体験談・一人称の語り）を「実際に起きた事件（過去の経験）をその事件の起きた時間的経過・順序に従って取捨選択しながら、言語表現すること」と定義し、物語構成過程という視点からナラティブの構成要素として「要旨・導入部」「設定・方向づけ」「出来事・複雑化」「評価」「解決・結果」「結語・終結」「引用節」を挙げている。

本研究では、対象作文の文章の文字数がそれほど多くないこと、また、まず大まかな傾向を知ることを目指し、そこから「導入・設定・方向づけ」「出来事・複雑化・結果」「評価（なぜ忘れられないか）」「結語・終結」の4に絞り92編に対し、各要素の有無を3段階（有○・多少有△・無×）で判定した。判定は筆者一人で行った。

2.2. 結果

結果は次の表1のようになった。

表1 構成要素の有無

構成要素	導入・設定・方向づけ			出来事・複雑化・結果			評価(なぜ忘れられないか)			結語・集結		
有無	○	△	×	○	△	×	○	△	×	○	△	×
作文数	79	12	1	31	23	38	50	33	9	33	29	30
合計	92			92			92			92		

最も多くみられた構成要素は「導入・設定・方向づけ」で「忘れられない出来事は～」という形で内容を示す作文が多かった。次が「評価（なぜ忘れられないか）」で、「結語・終結」「出来事・複雑化・結果」については、両要素とも○・△・×各同数程度であった。

3 考察

実際の作文を一事例としながら、結果について考察したい。

色々な忘れない出来事があります。一番のは三年前の夏休みの時にあります。毎年、7月11日から7月14日まで【地名】¹と言う町に音楽の祭りがあります。2011年からこの祭りに毎年行きます。2012年の祭りに友達と一緒に行きました。この祭りは大きくないですが毎年行った人の数がだんだん増えて来ました。有名ではないが多数の世界で有名な歌手が毎年歌って来ます。2012年に私の一番好きな【グループ名】と言う音楽グループが来ました。私はこのグループがいくつもとっていることを知っているとときにとても嬉しかった。加えて、他の好きな歌手が来るつもりと言いました。祭りの時にたくさんの人がありました。祭りは12時に開くが、一目のコンサートは15時だけに始まります。でも、とても近くのステージにいたいだったら、開きの時に祭りに行って、ステージに歩かなければなりません。それでは、それをしました。私の一番好きなグループのコンサートの前にたくさんたのしいコンサートがありました。午後に人はだんだん来ました。夜の【グループ名（前述）】のコンサートのまえに混んでいました。皆さんはこのコンサートをとても待っているから、歌手がステージにきましたの時に皆さんが楽しく叫びました。コンサートはとても楽しかったですよ。皆さんは歌手と一緒に歌を歌いました。コンサートの終わりで花火がありました。とてもきれいでした。

事例作文の分析結果は、「導入・設定・方向づけ」は○、「出来事・複雑化・結果」は×、評価（なぜ忘れられないのか）は△、「結語・終結」は×であった。

最初に「色々な忘れない出来事があります」と始まり、簡単な「方向づけ」がされている。2行目から音楽イベントについて記述されていくが、イベント概要を説明し、「2011年からこの祭りに毎年行きます」と自分との関わりを述べる「導入」がされている。多くの作文に「導入・設定・方向づけ」の構成要素が存在するのは、プロンプトを読み、書き始めた直後であるため、書くべきこととしてまずは記述されるのだと思われる。

その後は、2012年の音楽イベントに参加したことが時系列に沿って述べられている。その記述は、ポイントが絞られておらず、特別な出来事(困ったことや感激したこと等)も挙げられず、参加したことによる変化なども述べられていない。そのため「出来事・複雑化・結果」は×とした。もちろん、コンサートを確実に聞くために早めに会場に行ったことは、情報としてはわかるが、物語としての盛り上がり欠缺している印象である。

とはいえ、2012年のイベントでは「私の一番好きな」グループが登場したことが筆者にとって「忘れられない」ことであること、そのために早めに会場入りしたことなどは伝わってくるため、「評価(なぜ忘れられないのか)」は△とした。

そして、「結語・終結」については、全体のまとめがないため×とした。時系列に沿って、イベントの最終メニューである花火について述べられているだけである。この事例以外の作文においても「導入・設定・方向づけ」に比べ「結語・終結」の記述割合が低いのは、作文の執筆者がエピソードを書いているうちに、その世界に入り込んでしまい、そこから抜け出せないまま文章を終えてしまうため、起こっているのではないかとと思われる。

最後に、今後について述べたい。今回、構成要素の有無を調査したものの、各要素のつながりについては考慮することができなかった。今後は、構成要素のつながりをも含めたより精緻な調査をする必要がある。また、同時に質的な分析も行なっていきたい。

【謝辞】本研究は、以下の2つの科研費の助成を受けたものである。

JSPS 科研費 26284074 「日本語ライティング評価の支援ツール開発：「人間」と「機械」による評価の統合的活用」(代表：田中真理)

JSPS 科研費 19H01274 「日本語ライティングにおけるナラティブの Good Writing 探究と評価法の開発」(代表：坪根由香里)

注.

¹ 作文データ中の地名や人名に関しては、個人情報の保護のために匿名処理を行っている。

<参考文献>

田中真理・坪根由香里(2015)「第二言語としての日本語小論文評価における『いい内容』『いい構成』を巡る：評価観の共通点・相違点から」『社会言語科学』18(1), pp.111-127, 社会言語科学会.

田中真理・坪根由香里・佐々木藍子・影山陽子・阿部新(2018)「ライティング評価におけるフローチャートの開発：評価の一致を目指す場合」*Book of Abstracts, Venezia ICJLE 2018 平和への対話*, pp.289-290, ヨーロッパ日本語教師会.

南雅彦(2018)「日本語学習者の『語り』から見えてくる習熟度—語彙・時制・視点—」第四回学習者コーパス・ワークショップ&シンポジウム, 国立国語研究所.

Exploratory research for evaluation of narrative type writing

Focusing on content's elements

Yoko KAGEYAMA

Japan Women's College of Physical Education

要旨 Abstract

In this study, I investigate the evaluation criteria for narrative writing, which has not yet been developed. The narrative type writing has not been a subject of research as the comparative argument type, because it has been often used for pattern practice at the beginner level in Japanese language education. However, narrative writing is required in many situations, such as life stories in ethnography.

I analyzed 92 narrative type writings written by university students in Europe and the United States. Minami (2018) was referred for the viewpoint of analysis. The presence or absence of each of the 4 content's elements, "introduction, setting and direction", "events, complexities and consequences", "Assessment (Why can't I forget?)" "conclusion and ending" was determined in 3 stages (Yes, Some, None).

The most common component was "introduction, setting and direction". It was often written explicitly at the beginning of sentences. Next came "Assessment (Why can't I forget?)". "Events, complications and results" and "conclusion and ending" were about the same number.

多文化背景の子どもと家庭への就学前段階での学校と地域の協働

窪津 宏美

東京学芸大学大学院連合学校（横浜国立大学配置）大学院生

1 研究背景

日本の公立小学校でも多文化背景の子どもが増加傾向にある中、日本語指導の必要性の把握など児童への理解は進みつつあるが、支援制度をさらに整えていく必要がある。小学校現場で出会う多文化背景児童は多様で、来日時期や家庭使用言語によって言語習得や文化許容に差が出ると教員である筆者は感じていた。窪津（2018）は日本生まれの外国籍児童を調査し、この家庭は滞日歴が長いにもかかわらず入学時期などの日本の学校事情を知らず、就学に向けて情報が不足していることを明らかにした。子どもたちへの支援が強化されるためには、就学前に家庭に多くの情報をもってもらおうよう積極的に働きかけていく必要があると考察された。これを受けて、本研究ではどのような方法で働きかけていくことができるのか、支援の継続性とあわせて実践的に検証する。

2 就学前支援と協働

一般的に学校現場では、地域の幼稚園や保育園と連携し、就学前の子どもの聞き取りが行われる。日本語指導の対象となる子どもがいるかを把握する重要な機会である。把握した上で次年度の指導体制を整えると共に、学校説明会を多言語で行うなどの保護者への支援をスタートさせることができる。しかし幼稚園や保育園に通っていない子どもの把握は漏れてしまう。日系南米人が集住する地域において、富本（2011）ではブラジル人有志で設立された NPO 団体（以下、「地域 NPO」とする。）が地域の生活者目線で支援する活動を紹介している。この地域 NPO が子どもの不就学・不登校対策の一環として就学前に家庭向けには学校ガイダンスを、子ども向けにはプレスクールを行っていた。就学前の家庭へのかかわりは学校では限界があるが、支援の拡充としてこの地域 NPO の活動を通して、幼稚園や保育園に通っていない子どもにも就学前の支援をすることができるだろう。

日本では教育における協働体制の構築に向け法改正¹され、幅広い地域住民や保護者等の参画により地域全体で子どもたちの成長を支えることが推進されている。松本（2015）や高橋他（2018）では学校・家庭・関連機関による三者関係の協働について一定の成果があることを示している。本研究では、学校・家庭・地域 NPO を三者関係として、学校と地域 NPO が連携して支援することを協働と捉えた。関係性を図 1 に示す。



図1 本研究における協働

3 協働実践

窪津（2018）では三者をつなぐ役割が必要であることが提言されており、学校と地域の協働を活発化させる試みとして、筆者がつなぐ役割を担って取組に実践的にかかわる研究方法をとった。そのときに支援者として参加した小学校での就学前健診で、日本語を理解していない様子の親子に出会った。父親は日系ブラジル人、母親はフィリピン人。子どもは日本生まれ、日本国籍であるが、幼稚園や保育園に通っていなかったことで本研究の対象となった。実践では就学前に前述のガイダンスとプレスクールへ参加するようにつなげ、スタッフとしてかわりながら子どもの参与観察を行った。小学校へ入学してからも追跡調査し、授業観察と放課後宿題教室での参与観察を続け1年間の縦断研究となった。さらに、保護者のアンケート、学校担任のインタビューを得た結果を報告する。データ取得の期間は以下の図2の通りである。



図2 本研究におけるデータ取得期間

4 結果と考察

就学前ガイダンスは内容を分けて3回（各回2時間）用意され、子どもには日本語初期指導を、家庭には日本の学校事情を提供するなどの支援がなされた。筆者はボランティアスタッフとして子どもの指導を担当したが、対象児はおとなしい様子が観察された。初日は筆箱を持っておらず、鉛筆を貸したが、自分の名前をひらがなで書くことができなかった。実態を考慮して入学後に実質的に役立つような内容とし、名前を呼ばれたら手を挙げて「はい」と返事をしたり、自分の物に記名できるように名前を書く練習をしたりした。小学校では折り紙をよくするのでこのガイダンスでも取り入れたが、対象児は初めてだと言って慣れない様子だった。一方、保護者には具体的な日本の学校事情が示されていた。事前に地域NPOと学校が協働して収録した給食や掃除の様子を見せたり、就学前に準備しておくものについて見本が示されたりした。母国の文化差により多文化背景の家庭には経験のないことや未知のことが提供された。対象児の母親のアンケートからもわかる。日本語が書けないという理由で通訳スタッフが代筆した。

今日のガイダンスは大変良かった。わたしのような1人目の子の母親にとってはとても多くの情報があり、また丁寧な支援だった。「日本の学校事情」は今まで知らなくて、娘がどのように伝統的な日本での学校で学んだり、受け入れたりするかわかりました。

この地域NPOの事務所ではプレスクールが行われており、筆者が3月に訪れた際には対象児はがんばっている様子を見せた。おとなしそうだった1月とは変わり、他の子どもに比べても一番賑やかだとスタッフは話した。家庭で使っている英語で会話する場面も見られた。迎えに来た母親は毎日通えるプレスクールに感謝していると話した。これらから、子どもが支援を通して自信を付けていった様子が観察された。

入学する4月には、筆者が中心となり対象児や家庭の実態とこれまでの支援について学校に伝える取組をした。学校での日本語指導担当者にもスムーズに共有され、専門の日本語指導など対象児に必要な支援が計画された。担当者は在籍教室内で言葉が通じず不安な様子であったことも気になっていたようで、母語支援サポーターを付けるよう申請したいと考え、そのサポーターには地域NPOのスタッフを配置する連携がなされた。

5月には在籍級担任にインタビューをし、対象児の印象や日本語について聞いた。

最初に、日本語があまり話せないことと、プレスクールに行っていたということを知ったくらいですが、英語で十分通じるので、クラス分けをしてもわたしがもったほうがいいかなと思っていました。最初から情報が入って、日本語が苦手かもしれないと・・・4月の印象は不安そうでした。ひかえめな感じで周りをじっと見ているような様子でした。たどたどしい日本語で言いに来ました。・・・英語でよく話しかけます。あとお母さんにも、細かいことでわからないことを英語で話すようにして、何かあった時には安心して来てくださいと伝えました。

インタビューからは、就学前支援での情報によって対象児が英語の堪能な教員が担任をする学級に編成されたことがわかった。また日本語がわからないことでの英語のフォローを子どもだけでなく保護者にもしていこうという意識があったことが確認された。

この学校の特色として、教室を週に1度開放して地域NPOが放課後宿題教室を開いていた。働きかけにより対象児も参加するようになり、筆者はボランティア指導をしながら12月まで参与観察した。会話や宿題の様子から、日本語が不十分で学習にも躓く場面が観察されたが、言葉のかたをしたり、じっくり学習に向き合ったりすることで対象児なりに前向きな気持ちで宿題教室に参加していると推察された。

学校と地域NPOの協働の結果、就学前に対象児に日本語初期指導を、家庭には日本の学校事情を提供するなどの支援がなされた。就学後には子どもの実態や家庭の情報が担任や日本語指導者にもスムーズに共有され、必要な支援が計画されたことが明らかになった。「就学前」に積極的に支援することが、その後の子どもに適した支援へとつながることが確認された。本研究では地域的特性により協働が実践され多文化背景家庭の理解を促進することができたが、今後の支援体制を考える上では、学校・家庭・地域の三者関係を緊密に連携させることの重要性が示唆された。

注. 1 2015（平成27）年12月の中教審答申（地域と学校の連携・協働）を受け、地方教育行政の組織及び運営に関する法律が2017（平成29）年に改正された。

<参考文献>

- 窪津宏美（2018）「多文化背景の子どもと家庭への支援—日本生まれ児童に対する初期支援の効果—」『横浜国大 国語研究』36, pp. 87-96.
- 高橋眞琴・横山由紀・田中淳一（2018）「地域連携を基盤とした発達上課題のある児童への支援—学校・地域・家庭の協働に向けて—」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』32.
- 富本潤子（2011）「鶴見に住み、つなげることの意味—南米コミュニティのこれからに向けて—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』12, pp. 21-30.
- 松本くみ子（2015）「発達障害のある外国籍児童とその保護者への支援の試み—家庭と学校、関連機関の連携をコーディネートした事例から—」『臨床発達心理実践研究』10, pp. 171-178.

Collaboration Between School and Community at the Pre-School Stage for Children and Families with Multicultural Backgrounds

Hiromi KUBOTSU

The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

Abstract

The purpose of this study is to explore the role that school and community collaboration plays in multicultural children and families. In this study, surveys were conducted for a child before entering public elementary school, and follow-up surveys were also conducted after they had entered school. This research was a one-year longitudinal study.

As a result, the staff provided such guidance as Japanese language support for the children, as well as information specific to schools in Japan for the children's families. After entering school, it was made clear that information such as children's condition in school and at home were effectively shared with their homeroom teachers and Japanese language teachers, thus making plans to provide support. Effectiveness of providing support to the children even prior to entering school was made clear. Heightened awareness and appreciation of the children's education were seen during the interviews, with teachers stating their desire to provide the children support in their own mother tongues to deepen their learning in school, and the parents actively enrolling the children in extra after-school Japanese language lessons. The research suggested the importance of a school, family, and community trilateral relationship.

中・上級レベル学習者にとっての敬語が含まれる

E メール作成における困難点

仁科 浩美
山形大学

1 はじめに

近年,日本の労働力人口の減少とともに,留学生に対し日本企業における高度人材としての活躍が以前にも増して期待されている。E メール作成に関する対照言語学的な分析はいくつか行われており(レウン 2019, 金庭・金 2017, 吉田 2014),ビジネスメール作成の教科書も開発されているが,授業に関する実践報告はわずかである(向山 2016)。本研究では,ビジネス日本語の導入として設定した授業において学習者が作成したEメール文を取り上げ,その困難点について言語形式に関する面と文化的面から検討した結果を述べる。

2 授業概要

授業は,ビジネス日本語の一環として,4段階ある授業の最初の段階で実施したものである。学習者は中級・上級レベルの10名である。出身国は,中国が7名,ボリビアが3名であり,ボリビアの学生はN3,中国の学生のうち,3名はN2,4名はN1を取得している。授業では,まず,教科書『日本語 Eメールの書き方』(築晶子他)に従い,メールの目的を確認後,構成,注意事項,日本語表現例を学習した。次に,学習者が実際に作成する可能性がありそうな文例を読み,全体の流れを把握した。そして,新たに提示した状況設定に基づき,各自がメールを作成し,筆者に送付した。翌週,各自のメールを全員で共有し,意見交換を行った。

3 分析方法

分析は,10名の学習者による「お願い」、「お礼」、「お詫び」、「断り」、「質問」の5種類,計50のメールについて,3名の日本語教師が,文法,文字・語彙,誤字・脱字等の言語形式に関する面と,社会言語学および語用論的な観点を対象とした文化的な面から添削を行ったものを分析資料とした。教師3名の添削には個人的な感覚の違いも見られたため,3名中2名以上が添削した箇所を改善の余地がある点とみなし,この点について添削の要因を分析した。

4 結果および考察

表1に言語形式の面から分析した結果,表2に文化的な面から分析した結果を示す。全体的傾向として,OB訪問を依頼する「お願い」のメールに添削箇所が多く見られ,習得の困難さが感じられた。言語形式の面では,お願いの中心をなす依頼文が適切に表現できていなかった。これは,面識のない人に自分の背景やメールを送った経緯を説明し,会う約束を取り

付けるという内容が他と比べてやや複雑で難しさがあったのだらうと思われる。特に、依頼をする決め手となる文においては、「会う」「話す」という行為を「させていただけないか」という表現に接続し、さらに敬語を用いようとしたためか、単語の選択から、助詞、活用、敬語表現に至るまで様々な誤りが見られた。

表1 言語形式（文法、文字・語彙、誤字・脱字等）に関する添削箇所

	添削要因	例	お願い	お礼	断り	お詫び	質問	計
敬語関係なし	語彙選択	前日→先日,気に入る→関心を持つ	7	5	5	3	2	22
	助詞誤用	を参加する→に参加する,HPに→HPで	4	1	5	2	2	14
	助詞脱落・付加	メール差し上げました→メールを~,等	4	3			1	8
	誤字・脱字	と押します→と申します,蹴活→就活		2	1	1	2	6
	話しことば書き言葉の混同	いろんな→いろいろな,成績とか→成績や		1			5	6
	ヴォイス	聞いていただく→聞かせていただく	1	1	1	1	2	6
	アスペクト	思いました→思っております	3	1		1		5
	テンス	いただきます→いただきました	1		1		2	4
	語の接続不適切	つもりので→つもりなので	2		1	2		5
	接続助詞誤用	存じますので→存じますが	1	1			1	3
	活用誤用	帰れなければ→帰らなければ	1		1			2
	接続詞不使用	仕事の相談など→また,仕事の相談など		1		1		2
	箇条書き文末	必要かどうか知りたい→必要かどうか	1				1	2
	その他 授受・可能表現等	送ってくれていただき→送ってくださって,出ず→出られず				1		1
敬語関係あり	語彙選択不適切	いることを存じました→知りました	2	2			1	5
	依頼表現 形の誤り「～ていただけませんか」	お会いに行かせていただき,先輩に会っていただけませんか→お会いしたいのですが,～	4					4
	自己行為説明表現形の誤用	不足をお見つけしました→見つけることができました	1	2				3
	二重敬語	お教えになっていただき→お教えいただき,お伺わせて→伺わせて		2			1	3
	丁寧語「お・ご」の誤用	お返信→ご返信,お応募→応募,返事→お返事	1	1	1			3
	その他	お教えてください→お教えください		2			1	3
	計		33	25	16	12	21	107

一方、文化的な面については、名前の名乗り方（フルネームか、姓か名か）や、どんな場合でも「こんにちは」等から開始してしまうメールの書き出し、内容と合致しない形だけの「よろしくお願いいたします」「取り急ぎ、お礼まで」等の使用について問題が見られた。また、問合せ時に詳細な自己PR文やCVを添付するというこの段階では過剰と思われる行為に対して違和感が指摘された。表面的には日本語でメールは書けるものの、日本以外での経験からメールの慣習をそのまま使用した例や、一つの表現が全てに適用できると誤解している例が見受けられ、日本語メールの文化的な慣習まではまだ理解が及んでいないことがうかがわれた。

以上のことから、相手に円滑に読んでもらえるメール文を書くためには、言語形式に関する点だけではなく、文化的側面についても様々な改善を要することがわかった。時折、教師の

表2 文化的な面（社会言語学および語用論的な観点）に関する添削箇所

添削要因	例	お願い	お礼	断り	お詫び	質問	計
敬語・敬意表現 丁寧の度合いが低い	いる→いらっしゃる,会いたいです→お会いしたいです	5	1	7	1		14
表現が不自然	知りたいです→知りたいと思っております,いつでもいいですから→いつでもかまいませんので	3	5	2	1	1	12
冒頭のあいさつが不適切	こんにちは,こんばんは,お疲れ様です	1	3	2	4	1	11
差出人情報が不適切	所属名が不正確,性別・身分や出身国情報を差出人の位置に書く	3	1		2	3	9
語彙が不適切	体験を分け合う→体験をお聞かせいただき,自分は→私は・削除	1	2	1	2		6
宛名の書き方が不適切	フルネームで書かない,さん→様	3	1				4
ディスコースが不自然	メールの目的である依頼文が抜けている,都合を聞かずに,一方的な依頼	3			1		4
結語が不適切	お詫びのメールでの「よろしく願いいたします」→不要	2			2		4
名乗り方が不適切	初対面時にファーストネーム使用	1				2	3
配慮表現が欠如	お手数をおかけしますが・お忙しいところ,大変恐縮ですが等がない			1		3	4
目的にそぐわない詳細な情報提供	問合せ時に CV 添付,詳細な自己 PR					2	2
記載方法の不備	複数の質問がある際の書き方→「以下の,次の2点について」					2	2
主語が不明確	2020年に卒業予定→私は2020年に卒業予定					1	1
悪印象非回避	お返事を差し上げず→お返事をせず,お礼を申し上げず				1		1
計		22	13	13	14	15	77

予想を超える言語行動が出現するため,指導は具体的な場面設定の下,実践的な練習から学ばせることが重要であると思われた。

<参考文献>

- 金庭久美子, 金玄珠 (2017) 「メール文における挨拶表現—韓国における日本語学習者のメール文調査から—」, 『横浜国大言語研究』, 35, pp. 138-150.
- 向山陽子 (2016) 「真正性を高めたタスク教材を用いた指導の効果—ビジネスメール・ビジネス文書作成に焦点を当てて—」, 『日本語教育』, 第164号, pp. 94-107.
- 吉田さち (2014) 「ことわりのメール文において韓国人日本語学習者が日本語母語話者と異なる働きかけ方をするのはなぜか—言語管理理論の枠組みを用いた事例研究を通じて—」, 『コミュニケーション文化』, 8, pp. 44-55.
- レウン ジェシカ (2019) 「日本語学習者のメール文に見られる断り」, 『比較日本語学教育研究部門研究年報』, 15, pp. 167-172.

Difficulties in Writing E-mails Using Honorifics for Intermediate and Advanced Learners

Hiromi NISHINA
Yamagata University

Abstract

This study focuses on e-mails students wrote in an introduction class for business Japanese and analyzes the difficulties they encountered both from a linguistic and a cultural perspective. The class consisted of 10 students of intermediate and advanced level. For the analysis, a total of 50 e-mails with the themes of request, thank-you, apology, refusal and inquiry were collected from the 10 students and then proofread and corrected by three Japanese language teachers. Corrections focused on linguistic aspects, such as grammar, vocabulary and correct kanji and kana usage, as well as sociolinguistic and pragmatic aspects. The most heavily corrected type of e-mail was requests, for which students were tasked with asking an alumni if they could meet with him/her. There were various mistakes in choice of words, particle usage, verb inflections and honorific usage in key sentences. In particular, students had difficulty expressing that they wanted to meet or talk with another using honorific language. On the other hand, from the cultural standpoint, students had difficulties in introducing themselves (whether to state their full name, surname or first name) and using greetings and partings properly. Such unexpected misunderstandings show us the importance of using simulative and practical writing exercises.

日本語と日本語話者の多様性とは何か

—言語と話者の多様性に対する理解の育成—

柴田 智子（プリンストン大学）

米本 和弘（東京医科歯科大学）

1 日本語と日本語話者の多様性

現在、日本社会における様々な言語的、文化的背景を持つ人々への対応の必要性についての認識が広がりつつある。日本語教育分野においても、教育・言語政策面での議論が進むと同時に、やさしい日本語（庵 2013, 佐藤 1996）や Translanguaging（Garcia & Wei 2014, 加納 2016）といった言語の多様性や複数性、重層性に目を向けた言語教育の必要性が認識されつつある。ただ、実際に日本語話者の多様性に対する理解の促進・育成について考えた場合、以下の2点の問いが浮かび上がってくる。

1) 日本社会において理解が目指されるべき日本語と日本語話者の多様性とは何か。応用言語学分野では絶対的な規範や標準に疑問を投げかけ、多様性や複数性に目を向けた言語観が広がりつつある。しかし、日本語という言語を考えたとき、大部分の日本語話者が日本に集中しているという性質上、「国=言語=話者」との考えも根強く（酒井 1996, 佐藤・ドーア 2008）、多様性が外から「やって来る」ものとして捉えられることが多い。そのため、日本語や日本語話者についての議論も母語話者や単言語話者を規範、基準として行われがちである。

2) 日本語と日本語話者の多様性への理解の育成・促進はどのように行うことが可能か。上記のような問題意識の下、加納（2016）の Translanguaging を取り入れた実践など、多様性に目を向けた日本語教育実践も行われつつある。ただ、現実にはこのような多様性への観点も、教員の教室外への働きがけが不十分であることが一つの要因になり、教員や専門家の間にとどまってしまっているのが現状である。

このことから、本発表では、先行研究を基にした日本語と日本語話者の多様性についての議論を行い、その多様性に対する理解育成を目的に開発したリソースの有効性について検討することを目的とする。日本語教育関係者が日本社会の一般の人々を対象として、母語や単言語話者を規範や標準とする考えを乗り越え、一括りにされてしまいがちな「日本語」と「日本語話者」の中にある多様性に対する理解の育成・促進の方法を模索、提示できる点において、本発表は日本語教育に寄与できると考えている。

2 ウェブリソースの構築

現在、上記のような問題意識の下、カナダ日本語教育振興会とヨーロッパ日本語教師会が「日本語」と「日本語話者」の中にある多様性に対する理解の育成・促進についての共同プロジェクトを実施している。

プロジェクトチームでは日本語と日本語話者の多様性を人々に実感してもらうために、まずは様々な日本語話者をインタビューすることにした。インタビュー対象者は日本語を

話す人や日本語に興味を持つ人全てである。これまでインタビューしたのは、日本にいる留学生や海外の日本語学習者、日本語を母語とする日本語教師などの日本語教育に関係がある人々をはじめ、一般の日本人、日本語話者も含まれる。

インタビューではまずその人が生まれた所や育った所でどのような言葉を話したか、次に学校教育で使用された言語や外国語学習についての経験を語ってもらう。また、該当する人には、留学や旅行の際の言語にまつわる経験も聞く。そして、その人が言語使用に関して（例えば日本語を使用した際）どのような経験をし、その際に、どのように感じたり、行動したりしたのかを詳しく話してもらう。日本人や日本語話者と日本語での交流経験があった場合、その時に思ったことや感じたことについても説明してもらう。最後に今後、日本語を使ってコミュニケーションをする人に向けてのアドバイスやメッセージも話してもらう。インタビューは可能な限り2回に分けて行い、1回にだいたい1時間程度話してもらう。なお、インタビューを受けてくれる人には前もってプロジェクトの主旨とビデオ撮影などについて記載された同意書を読んでもらい、署名してもらっている。撮ったビデオは2名のプロジェクトメンバーが見て内容を書き起こし、その人の言語意識や言語経験について語られている部分を選び、2～5分ほどの短いビデオクリップをいくつか作成する。ホームページ掲載用に、その人の背景情報をインタビューの内容をもとに作成し、ビデオクリップとそのスクリプトを合わせ、その人の「声」としてまとめる。最後に、本人の確認を経て、ホームページに掲載している。

このように集めた「声」でビデオアーカイブを構築し、それをホームページ上で公開し、だれでも使えるリソースとして使えるようにしている。このホームページ「セカイの日本語～みんなの声～」(<https://globalnetworkproject.wixsite.com/main>) (図1)には2019年12月現在、11本のインタビューが公開されている。撮影を行なったインタビューはすでに20本近くあり、これから順次残りのビデオも公開すると同時に、インタビューも継続して行う予定である。また現在は記事は日本語のみでの記載であるが、今後は英語などの翻訳もつけることも計画している。さらにビデオが増えた場合の検索方法としてそれぞれのインタビューにタグ付けをし、それで検索できるようにすることも計画している。



図1 「セカイの日本語～みんなの声～」のフェイスページ

3 ウェブリソースの利用方法

日本語使用者の「声」をインターネットで公開したのは手軽に誰でもアクセスできると考えたためである。このホームページは現在、カナダ日本語教育振興会のホームページからもリンクしており (<https://www.cajle.info/programs/gn-project/>)、同時にこれまでのプロジェクトの研究成果も掲載している。これと並行し、プロジェクトチームでは様々な場所でワークショップも実施している(2019年4月オタワ、5月トロント、8月バンクーバー、9月セルビアのベオグラード、12月東京)。このワークショップでは、日本語および日本語使用者の多様性について参加者に考えてもらい、これまでの一元的な考え方について再検討してもらうことを目的としている。そして、「セカイの日本語～みんなの声」のリソースを紹介し、リソースの使用例もワークショップで紹介したり、参加者とともに考えたりしている。

リソースの利用方法として、例えば、日本語教育専攻の授業履修者たちにこのリソースを見せて、自分たちが扱う言語や学習者について固定的な考え方をする危険性を示唆したり、海外の日本語学習者たちに見せて、自分たちも日本語使用者の一人であるという自己認識を持ってもらったりするようにする。他にも海外で子育てをしている人たちにこのリソースを紹介し、子どもを育てる際に言語をどう取り扱うか考えてもらったり、日本の小学生たちに見てもらい、色々な人が話す日本語に対する意識を広げてもらったりするなど、色々な利用方法を考えている。今後、その利用方法をホームページで紹介したり、実践例を載せたりしていく予定である。

<参考文献>

- 庵功雄 (2013) 「『やさしい日本語』研究の現状と今後の課題」『一橋日本語教育研究』2, pp.1-12.
- 加納なおみ (2015) 「Translanguaging strategies developed by multilingual students in a Japanese graduate program」日本におけるトランス・ランゲージング研究中間報告会発表資料.
- 菅野康子 (2014) 「Identity and language education: Are there such things as “World Japaneses”」カナダ日本語教育振興会 2014 年年次大会基調講演資料.
- 酒井直樹 (1996) 『死産される日本語・日本人—「日本」の歴史 - 地政的配置』新曜社.
- 佐藤和之 (1996) 「外国人のための災害時のことば」『月刊言語』25 (2), pp.94-101, 大修書店.
- 佐藤慎司・ドーア根理子 (2008) 『文化, ことば, 教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』明石書店.
- 細川英雄 (2002) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

What is the Diversity of Japanese and Japanese Speakers?

Fostering an Understanding of diversity of Languages and Speakers

Tomoko SHIBATA (Princeton University)

Kazuhiro YONEMOTO (Tokyo Medical and Dental University)

Abstract

Currently, there is a spreading recognition for the need to accept people with a variety of linguistic and cultural backgrounds in Japanese society. When considering promoting and fostering understanding of the diversity of Japanese speakers, the following two questions emerge:

1) What is the diversity of Japanese and Japanese speakers that should be embraced in Japanese society? When it comes to the Japanese language, the idea of "Country = Language = Speaker" is still predominant. Also, the discussion on Japanese language and Japanese speakers is conducted primarily from a monolingual native speaker norm.

2) How can we promote and foster an understanding of the diversity of Japanese and Japanese speakers? There is an increasing number of practices that pay attention to diversity. However, in reality, insufficient promotion outside the classroom is one of the reasons why such understanding remains among teachers and researchers without reaching general public awareness.

The purpose of this paper is to discuss the diversity of “Japanese” and “Japanese speakers” based on previous research and to examine the effectiveness of resources developed for fostering an understanding of diversity by overcoming norms and standards.

日本語非母語話者の災害時情報収集に関する問題点

—災害時情報リテラシーの教育法開発のための基礎研究—

本田 明子
立命館アジア太平洋大学

1 はじめに

本研究の目的は、災害時情報リテラシーの教育法の開発のために非母語話者の災害時の情報収集における問題点を明らかにすることである。これまでの日本語教育における情報リテラシー教育は、コンピューター・リテラシーなどの情報技術教育としておこなわれるか、入手した情報を批判的に読み解くメディア・リテラシーとして扱われ、そうした能力を総合し、一貫した情報リテラシーとして扱われる例はあまりみられない。それは情報リテラシーが、幅広い能力を必要としており、すべてを包括することが難しく、どこかに重点をおかなければならないからである。本研究では、これを「災害時」に必要な情報リテラシーと限定することにより、情報の取得から、発信までの総合的な情報リテラシーの教育法を考えることを目的とし、そのための基礎研究として、非母語話者の災害時の情報収集において生じる問題がどのようなものかを事例に基づいて分析する。

2 先行研究—問題の所在

2016年4月に起きた熊本地震では、筆者が所属する立命館アジア太平洋大学(以下 APU)がある別府市でも震度6弱の揺れを経験した。APUには、約3000名の学部留学生が在籍しており、留学生の半数近くが県外や国外に避難した。その後、災害時の日本語教育の課題を知るため、筆者は調査グループを組織して災害時の学生の行動等についてのアンケート(回答者1006名)およびインタビュー(留学生52名・地域住民14名・行政・大学職員など)による調査を実施した(本田他 2016)。この調査の結果、留学生たちが災害時に情報を得ようと努力していたことがわかった。しかし、さまざまなリソースから情報を得ようとした結果、情報が多すぎてどうしたらいいかわからず、自分よりも確かな情報を持っているだろうと思われる人のことば(口コミ)に左右される傾向もみられた。口コミに頼った判断は、効果的に働いた例もあるが、そうではない例も多くみられた。典型的には、「津波が来るからすぐに〇〇に逃げたほうがいい」などの情報に惑わされて、避難場所として指定されていないところに多くの留学生が集まったといった例がある。それ以外にも、「〇〇の避難所は居心地がいい」といった情報によって、ある避難所に多くの留学生が集まったために、収容定員を超えてしまい、地域の高齢者が避難所に入れなくなるといった問題も生じた。このような情報は、SNSなどで影響力をもつ留学生の発信によるものだったが、発信者自身が初めての経験でとりあえず耳にした情報を送信したものもあった。このような情報発信により、地域の住民と留学生との間に無用な軋轢が生じたり、「外国人」に対する住民の偏見を生み出したりしかねない状況も一部にはみられた。

一方で、市役所などの防災担当者への聞き取り調査では、日本に長期に滞在する学習者

に対して、外国人観光客などの一時滞在者への正確な情報発信を期待する声も聞かれた。こうした期待は、2020年の東京オリンピックに向けてますます高まることも予想される。

この調査の結果、こうした災害時に起こりうる問題を防ぐとともに、一時滞在の非母語話者への支援の担い手となるような正確な情報発信力をもつ留学生を育てるためには、情報の入手、取捨選択、それにもとづく自立的な判断と情報発信という一連の情報リテラシーを養うことが非常に重要となることがわかった。

3 情報リテラシーの定義

本研究における「災害時情報リテラシー」とは、災害という非日常的な文脈のなかで、①その状況において機能しているあらゆる情報源を利用して情報を入手し、②その情報の信頼性を確認し取捨選択したうえで、その情報にもとづいて必要な行動をとり、③さらにその情報を必要とする人に向けて発信し、共有することのできる能力を指す。

災害時には、母語話者であっても高度な情報リテラシーが求められるが、非母語話者にとっては前述の①～③の過程に、どのような困難があるのかを明らかにする必要がある。

4 研究の方法

本研究では、熊本地震のさいに震度6弱の揺れを体験した非母語話者6名にインタビューを実施し、文字化してデータとし情報収集にさいして生じた問題を分析した。

インタビューデータの分析には、M-GTAの手法(木下2007)を援用した。M-GTAでは、まず研究テーマを設定し、研究テーマを絞り込みデータに密着した分析をおこなうための分析テーマの設定とともに、分析焦点者を定めるという手順をとる。本研究の研究テーマは、日本語非母語話者に必要な災害時情報リテラシーであり、インタビューの分析にあたっての分析テーマは「日本で初めて災害を体験した日本語学習者の情報収集と判断のプロセス」とし、分析焦点者は、「初めて災害を体験し避難行動をとった学習者」と定めた。

インタビューの対象とした6名の分析焦点者(以下、協力者とする)は、すべて日本語学習中の大学生であり、日本語学習歴は1年から3年ほどであった。インタビューは、地震を体験したときにどこにいたのかという質問から始め、その後の1週間ほどの行動を協力者が自由に語る形式で実施した。

5 調査から得られた地震体験者の心理と行動

上述のインタビューにより、各協力者1時間から2時間くらいのインタビューデータが得られた。このインタビューデータの分析の結果、「日本人の持つ情報への信頼感」「自己の日本語能力に対する不安」「文化的情報の欠如」「海外に誇張されて伝わった情報の逆輸入」「家族への思い」「ITによる情報の氾濫」といった概念が導き出され、これらの概念を「情報源」「情報収集方法」「行動判断の基準」「災害体験から得たもの」という4つのカテゴリーにまとめた。

この分析から、以下に地震を初めて体験した非母語話者の心理や行動を記述する。

地震直後、驚きと不安、ときには初めて体験する地震に興奮を感じる。とりあえず、机の下に隠れるなど、自分が知っている限りの知識で対応するが、基本的にはどうしたらいい

いのかわからないので、頼れる人に電話をかける。状況がわからないので、周囲の物音や人の行動に敏感になり影響を受ける。とりあえず誰かの指示を待つ。指示をされればそれに従う。情報を得るために、テレビやインターネットをチェックするが、自分の日本語能力に自信がないので、日本語で発信された情報は誰かに説明してもらう。英語や母国語の情報があると安心するが、日本語で発信された情報のほうが信頼できると感じる。そのため、自分より日本語がわかっていると思われる人のことばをそのまま信じてしまう傾向がある。一方で、理解できない日本語が聞こえ、周りの人が動くと自分だけ取り残されるようで、日本語が聞こえてくることもストレスになる。避難所や余震、震度、震源地など、初めて聞くことばについては、説明や翻訳でわかったつもりになるが、例えば避難所の場合、母国に同じようなシステムがないので、ほんとうの意味では理解できていない。その結果、情報を得ても、処理することができず、その場にいない家族や先輩のことばに動かされ、どのような行動をとるべきかについて自立的な判断ができにくい。

表 インタビュー結果のまとめ

カテゴリ	情報源	情報収集方法	行動判断の基準	災害体験から得たもの
概念	周囲の物音や人の行動	知り合いに電話する	日本人の持つ情報への信頼感	大学の対応への不満
	自分より知識があると思われる人への依存	海外に誇張されて伝わった情報の逆輸入	文化的情報の欠如	大学の対応への評価
	テレビ	ITによる情報の氾濫	家族への思い	次はだいじょうぶ
	スマホのアプリ	地震に関する知識	先が予測できない不安	日本の地震対策への信頼感
	インターネット	アナウンスが聞き取れない	津波の恐怖	
	SNS	英語があることの安心感	自分の知りえた情報を信じる（情報の丸のみ）	
		同じ国の友人や仲間	自己の日本語能力に対する不安	

6 考察

以上のことから、学習者の災害時の情報収集に関する問題点には、災害用語の特殊性や、日本語を理解する能力といった言語や言語能力に起因するものだけではなく、文化や社会に関する基礎知識の不足や、情報への距離感といった心理的な要素から生じるものがあり、むしろ後者のほうが深刻だということがわかった。この知見をもとに、災害時情報リテラシーの教育法の開発に取り組む予定である。

〈謝辞〉 本研究は JSPS 科研費 18K00730 の助成を受けたものです。

＜参考文献＞

- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂.
- 本田明子・石村文恵・板井芳江・板橋民子・井上佳子・岩本穰志・加藤みゆき・小森千佳江・住田環・戸坂弥寿美・豊田真規・廣津公子・山内美穂・渡辺若菜 (2016) 「熊本地震の事例にみる日本語教育の課題」, 『2016 年度日本語教育秋季学会予稿集』, pp.180-185, 日本語教育学会.

Problems with Information Gathering in Times of Disaster for Japanese non-native speakers

Akiko HONDA

Ritsumeikan Asia Pacific University

Abstract

This research aims to identify problems with information gathering in times of disaster for Japanese non-native speakers in order to develop teaching methods for disaster information literacy. Disaster information literacy refers to the following skills in the context of an extraordinary situation such as a disaster: (1) using various information sources that are functioning in the situation to obtain information, (2) confirming the reliability of the information, filtering the information, and taking the necessary action based on the information, and (3) disseminating the information to and sharing it with people who need it. This research considers the kinds of problems that emerge in the process from (1)–(3).

In this article, 6 non-native speakers were interviewed who experienced a strong earthquake. The results of this analysis revealed that the problems can occur with information gathering in times of disaster for Japanese non-native speakers not only come from the specificity and the difficulty of the terminology used for disasters or lack of Japanese proficiency but also from the lack of understanding of Japanese society and culture or the sense of psychological distance from information. Furthermore, the latter problems are more serious than the former.

Japanese Language Acquisition through writing Motivational Text inside and outside the classroom

LIGABUE, Leonardo
CADDEO, Marco
MARIKO, Aya
NISHIDA, Shoko
Ca' Foscari University of Venice

1 Background and aims: writing skills development through intrinsic motivation

This paper discusses students' writing skills development in a Japanese language classroom which focused on writing a personal report on their future dreams. The initial aim of this research was to get a better understanding of the language acquisition process associated with writing a motivational text as a part of a report; however, we decided to focus on writing skills development, as all of the qualitative data that we collected could successfully demonstrate the process through which the students developed their writing skills. At the same time, the data was not adequate to provide comprehensive analysis for language acquisition itself. The use of the word *development* is intentional: in this research, writing skills are perceived as a process that can be developed, rather than learned or taught. In these terms, writing skills development refers to an increase of communicative language competence in written production, as defined by the descriptors of CEFR (CoE 2018).

We decided to study a Japanese classroom in an Italian university¹, based on the teaching approach developed by Hosokawa (2004), which is called *Kangaeru Tame no Nihongo*. This approach aims to make students reach awareness about their life choices. At the end of the course, students deliver a text of approximately ten pages that is called *report*, which is composed of three parts: motivational text, dialogue report and conclusion. During the whole production process, students were prompted to dig deeper in their motivation and on what they actually intend to say through interaction with peers as well as facilitators, a group of external students and teachers who had participated in a similar course before or who were consolidating their teaching practices. The activities² held in the classroom were later used by the students to re-elaborate and to extend their report. Although usually, the number of students drops significantly throughout the courses of Japanese language in this university, in this case the number only decreased from 61 to 48. Thus, due to the large number of students, the professor in charge decided to split the class into 11 groups each with 1 or 2 *facilitators* (13 in total). It is also significant to state that although the class was composed of students of the last year of the bachelor's degree in Japanese Studies (approximate requirements for the class: N3, 700 kanji or B1 according to the Common European Framework of Reference for Languages), not all of them had already passed all previous Japanese language exams at the time of the course. Therefore it should be considered the broad diversity between learners when reading of this case study.

1.1 Writing proficiency and affective filter

According to the stimulus appraisal model theorised by Schumann, ‘emotion underlies most, if not all cognition’ and ‘variable success in second language acquisition (SLA) is emotionally driven’ (Schumann 1999). Hence, we hypothesised that in order to develop writing skills better, students ought to be motivated and have a lowered affective filter. In our case study, it was possible to assume that every new input that students actively received could have been converted into comprehensible input, due to the emotional involvement provided by dealing with the topic of their reports, eventually resulting in language acquisition and writing skills development (Scherer 1984; Krashen 1982). Then, concerning motivation in the students’ language learning journey, we used the Deci and Ryan framework of intrinsic motivation (Deci and Ryan 1985) to support our hypothesis. Students might have been highly motivated because they were working on personal and contemplative topic. Finally, we used the guideline proposed by the Venetian school of language education for communicative competence to understand their progress in terms of writing skills (Balboni 2015).

2 Data collection and content analysis

We chose to analyse three students as case-studies. They were selected on the basis of their group (each student was in a different group where we participated as facilitators), their motivations and on proactiveness. The primary data come from students’ writings on Moodle³, transcriptions of the recordings of each lesson, and an online questionnaire⁴ (submitted to the 3 students one month after the end of the course). We then proceeded to with comparative content analysis to understand whether their writing skills had developed. We chose some of the passages of the *report* that students voluntarily rewrote, and we compared them with each version.

We found that students became able to write longer and easier to understand paragraphs. Moreover, through the questionnaire, the students reported that writing assignments promoted active learning in their spare time, which has led them to discover new vocabularies. Students largely became autonomous and able to express themselves concretely; for example, they learnt how to convey significant events of their lives, so that they could explain to other students their views on different topics. We also found that emotional involvement was fundamental as assumed in the beginning of the research. We think that two out of three students in our sample were able to develop their writing skills through their participation in the group and especially under their facilitator’s support, as showed by intriguing questions and continuous feedback both online and in-class.

3 Conclusion

Through the questionnaire, we found that students felt empowered by being responsible for their task management. Empowerment led them to have more autonomy in the learning process, which is one of the critical aspects of current language education research, as the present symposium’s call for paper itself states⁵. Facilitators’ role was fundamental in this environment; due to students’ answer to the questionnaire, we think that the class was considered a *safe speaking environment*. As Kubanyiova suggests, a safe speaking environment ‘engages students’ identities, future visions and hopes through the design of immersive tasks’ (2018:2). Although this paper is limited, the research

already showed interesting pedagogical implications. The introduction of facilitators managed to bridge the gap caused by a large number of students in the universities' classrooms and the vertical relationship that is often present between professor and students.

We suggest further research on the context of this teaching approach, due to the presence of many more factors that influence students' behaviour. In fact, the year before in a different course, but with the same teaching approach, Alessandrini obtained conflicting results regarding students' consensus, hence their collaborative effort (2019). Lastly, a methodological study of second language acquisition is required to understand the progression of linguistic competence through this approach.

¹ The activities were carried out at Ca' Foscari University of Venice from February to May during the academic year 2018-19 for 15 classes. The exam was held in June.

² To reach a better understanding of the activities that took place during the course, see Hosokawa (2004) or Alessandrini (2019).

³ We quote here one interaction that we analysed. Due to page limit, we are unable to attach more data.

Student (4/20/2019): 時々アニメを見ながら、言葉を翻訳しますので、兄は全然分かりません。

Facilitator (5/15/2019): お兄さんは、何が分かりませんか? たいへんかもしれないけど、すごくいいレポートだからあともう少し、がんばってみてね。わからないところは、言ってね。

Student (5/15/2019): 時々、アニメを見ながら、アニメをストップして、アニメの文章を翻訳します。理由は翻訳が違いで、兄に正しい翻訳を説明したいです。楽しい時間だったと思います。

Facilitator (5/15/2019): この文は少しだけわかりにくいみたい。翻訳が何と違う?

Student (5/18/2019): 時々、アニメを見ながら、アニメをストップして、アニメの文章を翻訳します。理由は翻訳者の翻訳がいつも正しくないと思います。多分、編集者がその間違いを注目しなかったんです。例えば、「目を覚めさせました」の文章は、イタリア語で文字通り「起きさせました・Mi hai svegliato」を翻訳します。ですが、時々アニメでその文章の分かりは違いんです。文章の意味は「今、私は正しい事件を分かって、真実を知っています。Mi hai fatto aprire gli occhi」ということです。それから兄に正しい翻訳を説明します。きっと、私の翻訳はいつも正しくないですが、然し私の観点を分け合いたいです。

⁴ A more in-depth analysis of the questionnaire can be found in Ligabue (2019), as well as 3 more students' responses who answered it later.

⁵ 'the Learner Autonomy Paradigm becomes the centre of the pedagogical and didactic universe' from <https://www.eaje.eu/en/symposium/46>

References

- Alessandrini, C. (2019) *Educazione linguistica all'università e le aspettative degli studenti*. Master thesis (Mariotti supervisor), Asian and North African Studies, Ca' Foscari University of Venice. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10579/15211>
- Balboni, P. E. (2015) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (IV edition). Torino: UTET Università.
- Council of Europe (2018) *The CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Deci, E. L. and Ryan R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International.

-
- Kubanyiova, M. (2018) *Creating a Safe Speaking Environment*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press. Retrived from https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersInELT_SafeSpeaking_2018_ONLINE.pdf
- Ligabue, L. (2019) *Facilitators and their implications on language proficiency development: A case study in a Japanese as foreign language classroom*. Bachelor thesis (Mariotti supervisor), Asian and North African Studies, Ca' Foscari University of Venice.
- Scherer, R.K. and Ekman, P. (1984) *Approaches to emotion*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schumann, J. (1999) *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- 細川英雄 (2004) 『考えるための日本語—問題を発見・解決する 総合活動型 日本語教育のすすめ』 明石書店.

教室内外における動機文執筆を通しての日本語習得

レオナルド・リガブエ、マルコ・カデオ、鞠古綾、西田翔子
ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学

要旨

教室内外におけるファシリテーター（発表者）と学生の関係性に注目し、ファシリテーターの学生への刺激・励ましが、学生の自己表現の発展にどのように影響したかを観察した。対象はヴェネツィア・カ・フォスカリ大学の日本語コース（2019年2月～5月、担当：マリオッティ准教授、対象：日本語専攻の学部3年生49名）で、3名の学生に注目した。教室内では「わたしの将来」をテーマに小グループでの対話活動、教室外では対話をもとにしたレポート作成を行った（動機文はレポートの一部を構成）。ファシリテーターはグループの一員となり、もっと知りたいという気持ちをもとに、学生のレポート内容に関する問いを続けた。一方、文法を修正したり、日本語を教えたりはしなかった。このような関わりにより、学生は不安などの *Emotion*（情意）を乗り越えて表現を発展させた。本研究では学生がファシリテーターからの問いかけに応じて、文字数を増やしたり、新しい語彙を試したり、内容をより具体化させていく過程を段階的に示している。



ヨーロッパ日本語教師会（公益社団法人）

**Association of Japanese Language Teachers
in Europe (AJE) e.V.**

本会はヨーロッパ各国において日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の振興とヨーロッパと日本の相互理解を深めることを目的とする。そのために欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力を図るべくネットワークを確立、ヨーロッパにおける日本語教育の発展のために努力する。

主な活動内容

- ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立
- ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの開催
- 日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成
- ヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供
- ヨーロッパにおける各種研修会への協力
- ニュースレター、その他の刊行物の発行

会 員

個人会員 この会の目的に賛同する個人
賛助会員 この会の目的を支援する個人または法人

会 費 <会計年度：1月1日～12月31日>（単位：ユーロ）

入会金（個人会員） € 20

年会費（個人会員） ヨーロッパ内：€ 40
ヨーロッパ外：€ 60
（賛助会員） € 500

入会申し込み ホームページ：<http://www.eaje.eu/> 参照

問い合わせ
info@eaje.eu

Prof. Dr. Marcella Maria MARIOTTI
Department of Asian and North African Studies
Ca' Foscari University of Venice
Dorsoduro 3462 - 30123 Venezia, Italy



Друштво
јапанолога
Србије

セルビア日本学会

Društvo japanologa Srbije

セルビア日本学会は2013年5月に設立。山崎佳代子教授の発案により、ベオグラード大学文学部で本学の教師や在セルビア共和国日本国大使館の文化担当、JICAの代表、コララツツ民間大学外国語センターの日本語講師、ベオグラード言語専門学校の教師等を集め、ベオグラード大学文学部のリリャナ・マルコヴィッチ現学部長を会長、実行委員長に山崎佳代子教授が投票の結果、任命された。主な会員は日本文化と言語に携わる日本人・セルビア人であり、その主な目的は日本学を普及することである。また、日本学者のネットワークの発展、情報交換や相互協力ができる場を作ることも目的である。

【主な活動内容】

設立以降、多くの専門家の講演会やワークショップを開催しており、例えば、東京大学名誉教授の柴宜弘先生や、国際交流基金ブダペスト日本文化センターの当時の日本語教育アドバイザー村上吉文先生、当時、AJEの会長であった岩崎典子先生、東京外国語大学の藤森弘子先生などの講演を主催した。2015年10月には、東欧における日本語教育の中で、「日本文学研究の重要性」について国際学会を主催し、作家の池澤夏樹氏が特別ゲストとして招いた。これからもセルビアでの日本語教育に広く貢献を目指す。

【会費】

なし

【問い合わせ】

会長 リリャナ・マルコヴィッチ

ljiljana.markovic@gmail.com

< AJE 賛助会員 > Corporate members

Kurosio Publishers くろしお出版 <https://www.9640.jp/>
Hakuhodo Foundation 博報堂教育財団 <https://www.hakuhodofoundation.or.jp/>
Regions Co., Ltd. リージョンズ株式会社 <https://www.regions.co.jp/>
<https://www.regions.co.jp/global/>
ROELLIN BOOKS GmbH <https://www.roellin-books.com/>
SANSHUSHA Publishing Co., Ltd. 株式会社三修社 <https://www.sanshusha.co.jp/>
3A Corporation 株式会社スリーエーネットワーク <https://www.3anet.co.jp/>
新刊情 <https://www.3anet.co.jp/np/new-books.html>
Verasia Bookstores www.verasia.com

- Espagne : www.aprendejaponeshoy.com
- Allemagne : www.verasia.de
- France : www.verasia.fr
- Italie : www.verasia.it
- Reste de l'Europe : www.verasia.eu

ASK Publishing Co., Ltd. 株式会社アスク出版
H.I.S. EUROPE ITALY S.R.L.
JAPAN-LESSONS.COM
JP-BOOKS
The Japan Times Publishing, Ltd. ジャパンタイムス

第 23 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

The 23rd Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE)

ベオグラード大学文学部 Faculty of Philology, University of Belgrade
2019 年 8 月 29 日~31 日 29~31, August 2019

SYMPOSIUM STEERING COMMITTEE 【AJE 役員、運営委員会】

Marcella Mariotti (Chairperson, Ca' Foscari University of Venice, Italy)

Michiko Takagi (The Japanese Saturday School of Brussels, Belgium)

Daisuke Hamatsu (Universität Düsseldorf, Germany)

Sawako Nemoto (Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)

Sayaka Kato (University of Salamanca, Spain)

EXECUTIVE AND ORGANIZING COMMITTEE 【実行委員会】

実行委員長: Ljiljana Markovic (Faculty of Philology, University of Belgrade)

実行委員: 【Faculty of Philology, University of Belgrade】 Divna Trickovic, Kayoko

Yamasaki-Vukelic, Marina Jovic-Djalovic, Danijela Vasic, Dalibor Klikovac, Marko

Grubacic, Milica Jotov, Mino Amari, Kanako Kobayashi, Hirano Tatsuya, Una Belusevic

& Takuya Kojima (Ca' Foscari University of Venice, Italy)

ABSTRACTS SCREENING COMMITTEE

Marcella Mariotti (Ca' Foscari University of Venice, Italy)

Ljiljana Markovic (University of Belgrade, Serbia)

Sawako Nemoto (Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)

Divna Trickovic (University of Belgrade, Serbia)

Many thanks to the 52 abstract reviewers.

52 名の査読者へお礼を申し上げます。

COLLABORATORS

Alessandro Mantelli (Ca' Foscari University of Venice, Italy)

Matteo Nassini (Ca' Foscari University of Venice, Italy)

STUDENT STAFF 学生スタッフ (University of Belgrade, Serbia) Nikolina Ivanovic, Teodora Vracevic, Rastko Mihailovic (coordinators); Anka Jovic, Anja Crnogorac, Dunja Knezev, Igor Perovic, Katarina Simsic, Kristina Djuric, Lola Vaskovic, Marija Blagojevic, Marina Pavic, Marko Popovic, Milan Selak, Milica Pesic, Milica Slankamenac, Milina Milcic, Nadja Vitic, Nevena Radosavljevic, Sonja Savic, Stefan Petrovic, Tamara Maksimovic, Tamara Samardzic, Teodora Milosevic, Teodora Popov, Uros Kovacevic

DESIGNERS デザイナー Mina Petrovic (logo illustration), Ana Mardjetko, Predrag Zizovic.

第 23 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集
The Proceedings of the 23rd Japanese Language Symposium in Europe

【編集委員長（あいうえお順）】 Editorial Committee – Chief editors (in Japanese alphabet order A, I, U, E O)

マリオッティ、マルチェッラ / Marcella Mariotti (Ca' Foscari University of Venice; AJE
Chairperson)

マルコヴィッチ、リリャナ / Ljiljana Markovic (Faculty of Philology, University of Belgrade;
Acting Dean)

【編集委員（あいうえお順）】 Editorial Committee (in Japanese alphabet order A, I, U, E O)

甘利実乃 / Mino Amari (University of Belgrade)

加藤さやか / Sayaka Kato (University of Salamanca)

高木三知子 / Michiko Takagi (The Japanese Saturday School of Brussels)

トリチコヴィッチ、ディヴナ / Divna Trickovic (University of Belgrade)

根元フォンテーヌ佐和子 / Sawako Nemoto (AFJPS Association Franco-Japonaise Paris Sud)

濱津大輔 / Daisuke Hamatsu (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf)

平野達也 / Tatsuya Hirano (University of Belgrade)

若井誠二 / Seiji Wakai (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary)

【校正協力者（あいうえお順、敬称略）】 Proofreaders (AIUEO order, titles omitted)

アレッサンドリーニ、キアラ /

Chiara Alessandrini

市嶋典子 / Noriko Ichishima

池田庸子 / Yoko Ikeda

大枝由佳 / Yuka Oeda

小熊利江 / Rie Oguma

大平幸 / Saki Ohira

大船ちさと / Chisato Ofune

大室史 / Fumi Omuro

川上郁雄 / Ikuo Kawakami

川上ゆか / Yuka Kawakami

川村よし子 / Yoshiko Kawamura

川本健二 / Kenji Kawamoto

カルピ、ティツィアーナ / Tiziana Carpi

鬼頭夕佳 / Yuka Kito

木村かおり / Kaori Kimura

楠部知佐子 / Chisako Kusube

窪津宏美 / Hiromi Kubotsu

時本美穂 / Miho Tokimoto

富岡次郎 / Jiro Tomioka

中尾桂子 / Keiko Nakao

中西久実子 / Kumiko Nakanishi

西田翔子 / Shoko Nishida

仁科浩美 / Hiromi Nishina

濱田朱美 / Akemi Hamada

平高史也 / Fumiya Hirataka

フックス清水美千代 / Michiyo

Fuchs-Shimizu

本田明子 / Akiko Honda

本間祥子 / Shoko Homma

ポズナノヴィッチ、ハナ / Hana Poznanovic

松野直行 / Naoyuki Matsuno

宮野谷希 / Nozomi Miyanoya

三輪聖 / Sei Miwa

毛利貴美 / Takami Mohri

元田静 / Shizuka Motoda

小島卓也 / Takuya Kojima
後藤加奈子 / Kanako Goto
坂井美恵子 / Mieko Sakai
櫻井直子 / Naoko Sakurai
篠崎摂子 / Setsuko Shinozaki
柴田智子 / Tomoko Shibata

山内薫 / Kaori Yamauchi
山田頼子 / Yoriko Yamada
山本裕子 / Hiroko Yamamoto
由井紀久子 / Kikuko Yui
李在鎬 / Lee Jae-Ho

【論集デジタル化】 Proceeding Digitalization

マンテッリ、アレッサンドロ / Alessandro Mantelli (Ca' Foscari University of Venice)

【編集後記】

2019年8月末の3日間、雨も降らず夏らしい天気の中、東欧のセルビア共和国の首都にあるベオグラード大学文学部で開催されました第23回日本語教育シンポジウムの報告・発表論文集をここにお届けいたします。本論文集では上記のように非常に多くの方々にご協力いただきました。今年の初めから新型コロナウイルスの影響があり、日本を含め、各国の皆さまがそれぞれ毎日の生活が大きく変わってしまい論文の執筆・校正・編集のお時間を作っていただくことが大変困難だったと思います。そんな中、皆さまのご協力により本論文を編集することができました。ご協力いただきました、全ての方々にこの場をお借りして、心より御礼申し上げます。

学会期間中も論文編集期間中も世界中のたくさんの先生とお話することができ、非常に心に残るお仕事をさせていただきました。今は、世界中が大変な時ですが、本学会のおかげで世界中に繋がりができました。また、世界が落ち着きを取り戻した際に、再度、世界中の皆さまの御顔を拝見できる日が来ることを心よりお待ちしております。

第23回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

編集委員会

編集員 平野達也

ヨーロッパ日本語教育 24 (Yōroppa Nihongo Kyōiku)

Japanese Language Education in Europe 24

2019 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

The Proceedings of the 23rd Japanese Language Symposium in Europe

ISSN 1745-7165

編集 ヨーロッパ日本語教師会ベオグラード報告・発表論文編集委員会

The Editorial Committee of the Proceedings of the 23th Symposium in Belgrade

発行 ヨーロッパ日本語教師会

The Association of Japanese Teachers in Europe e.V. (AJE)

Seminarstr. 2a

47441 Moers

GERMANY

発行日2020年7月6日 Published on July 6th, 2020

©2020 The Association of Japanese Teachers in Europe e.V.
